

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями
здоровья

**Развитие диалогической речи старших дошкольников с задержкой
психического развития и умственной отсталостью (интеллектуальными
нарушениями) в игровой деятельности**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
д.филол.н., профессор А. В. Кубасов

дата

подпись

Исполнитель:
Шорикова Екатерина
Владимировна,
обучающийся СДПП - 1501 группы
очного отделения

подпись

Научный руководитель:
Коробкова Оксана Федоровна,
к.п.н., доцент кафедры теории
и методики обучения лиц с
ограниченными возможностями
здоровья

подпись

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	7
1.1. Лингвистическая характеристика диалогической формы устной речи.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с нарушением интеллекта и задержкой психического развития старшего дошкольного возраста.....	14
1.3. Особенности развития диалогической речи у обучающихся с нарушением интеллекта и задержкой психического развития старшего дошкольного возраста.....	29
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	39
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	39
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	46
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	55
3.1. Игровая деятельность как метод развития диалогической речи.....	55
3.2. Организация и методика экспериментального обучения.....	60
3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента.....	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	74
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	76
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	89
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	95

ВВЕДЕНИЕ

Речь выполняет многообразные функции в жизни ребенка. Основной и первоначальной является коммуникативная функция – назначение речи быть средством общения. Целью общения может быть как поддержание социальных контактов, обмен интеллектуально информацией, воздействие на эмоциональную сферу и поведение партнера, так и само сообщение, и используемые языковые средства. Все эти аспекты коммуникативной функции речи представлены в поведении дошкольника и активно им осваиваются. Именно формирование функций речи побуждает ребенка к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем, к освоению форм речи – диалога и монолога. Таким образом, диалог выступает основной формой речевого общения.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками.

Диалог – сложная форма социального взаимодействия. Участие в диалоге требует сложных умений: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать определенный эмоциональный тон; следить за правильностью языковой формы, в которую облакаются мысли; слушать свою речь, чтобы контролировать ее

нормативность и, если нужно, вносить соответствующие изменения и поправки.

Диалогическая речь изучается многими науками: лингвистикой, психологией, педагогикой, психолингвистикой и др. Соответственно, много ученых занималось изучением данной проблемы: Якубинский Л. П., Бахтин М. М., Лисина М. М., Капитовская О. А., Плехотнюк М. Г., Ананьев Б. Г., Бодалев А. А., Зимняя И. А., Леонтьев А. А., Лисина М. И., Петровская А. А., Ушакова Т. Н., Фрумкина Р. М. и другие. Изучение развития диалогической речи старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития актуально и сейчас, ведь как выяснилось, приемы формирования диалогической речи разработаны недостаточно.

Обучающиеся с нарушением интеллекта и задержкой психического развития часто не осознают необходимости передавать содержание какого-либо события так, чтобы оно было понятно слушающему, они не ориентируются на собеседника. А ведь известно, что в диалоге со сверстниками дошкольники получают опыт равенства в общении, учатся контролировать друг друга и себя; учатся говорить более понятно, связно, задавать вопросы, отвечать, рассуждать.

Нарушение диалогической речи в той или иной степени отрицательно влияет на все психическое развитие ребенка, отражается на его деятельности, поведении, выражается в несформированности средств коммуникации, препятствует осуществлению полноценного общения, оказывает негативное влияние на установление и поддержку контактов со сверстниками.

Своеобразие в развитии связной диалогической речи, выражающейся в нарушении логической последовательности грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, недостаточной информативности, создает трудности в усвоении программного материала в дошкольном учреждении, тормозит развитие личностных качеств, затрудняет подготовку к школе и

дальнейшее обучение детей с нарушением интеллекта и задержкой психического развития.

В литературе представлено относительно немного данных о развитии диалогической речи старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития, что не позволяет в полной мере создать целостное представление об особенностях ее развития в период дошкольного детства. Это, в первую очередь, отрицательно сказывается на построении комплексного педагогического воздействия и тем самым снижает эффективность коррекционного воздействия в подготовке детей с нарушением интеллекта и задержкой психического развития к школьному обучению.

Тема развития диалогической речи у дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития является недостаточно хорошо изученной и раскрытой на сегодняшний день, что и определяет актуальность данной работы.

Проблемой исследования является недостаточная изученность путей формирования диалогической речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития.

Объект исследования: диалогическая речь старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития

Предмет исследования: процесс развития связной диалогической речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития в игровой деятельности

Цель исследования: на основе анализа теоретических источников и экспериментальных данных разработать и апробировать содержание коррекционной работы по развитию диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью в игровой деятельности.

Исходя из поставленной цели, выделен ряд следующих задач:

1. Проанализировать теоретическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Выявить особенности развития диалогической речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития;
3. Разработать и апробировать программу по развитию диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью в игровой деятельности;
4. Проанализировать полученные результаты и выявить эффективность проведенной коррекционной работы по развитию диалогической речи у старших дошкольников.

Исходя из поставленной цели и задач, можно отметить, что для проведения исследования были применены следующие методы:

- Анализ психолого-педагогической литературы;
- Констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент;
- Анализ и обработка полученных в ходе эксперимента данных.

Структура ВКР: выпускная квалификационная работа состоит из содержания, введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы и приложений.

Экспериментальная база: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад комбинированного вида № 203 г. Екатеринбурга в сроки 25.02 – 14.04.2019 года. В эксперименте участвовало 6 детей, возраста 6 лет с задержкой психического развития и умственной отсталостью.

ГЛАВА 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Лингвистическая характеристика диалогической формы устной речи

Диалогическая речь или диалогическая форма общения, предполагает не только формулирование обучающимися собственного высказывания, но и восприятие и понимание речи, продуцированной собеседником, поскольку это гораздо более сложный и трудоемкий процесс, нежели обучение монологическому высказыванию [25].

Диалогическая речь — это действие непосредственного общения, протекающее в форме перемежающихся ситуативно-обусловленных речевых действий, возникающее по инициативе одного из говорящих в тот момент, когда обстоятельства этой деятельности создают перед ним проблему, которую возможно решить посредством вовлечения в эту деятельность коммуникативного партнера.

Как следствие, акт коммуникации развивается в направлении решения проблемы и сводится на «нет» по мере ее разрешения. Для оценки речевой деятельности, а именно диалогической речи, необходимо обозначение функциональной роли различных единиц языка при построении высказывания [31].

Диалогическая речь включает в себя следующие особенности, если рассматривать ее с лингвистической стороны:

Жилинская А. В. считает, что нижеперечисленные свойства необходимы для придания высказываниям целенаправленности и

законченности, а также, выступают в акте общения во взаимосвязанности. Но каждое из них, имеет свои особенности, подробнее рассмотренные ниже [18].

Ситуативность.

Диалогическая речь обладает ситуативным характером. Она, как деятельность, состоит из различных речевых поступков, которые обладают мотивированностью и целенаправленностью. Для того, чтобы эти речевые поступки совершались, необходимо намерение их совершать. Результат, который дает речевой поступок, может получить свое завершение, вызвав другой речевой или неречевой поступок собеседника.

Отсюда следует, что любой поступок как при своем возникновении, так и завершении, подвергается воздействию среды, которая и задает стимулы, воздействует на сам ход реализации речевого поступка, а затем закрепляющий результат. Чтобы отвечать на стимул и давать результат, высказывание должно «приспособиться» к окружающей обстановке.

От того, каким будет характер того или иного высказывания, зависят отношения между собеседниками, ведь очень важно соблюдать эти рамки, для того, чтобы поступки были реализованы, а желаемые цели были достигнуты.

Также в ситуацию входит и другой компонент, помимо отношений – реальная обстановка, условия, в которых совершается речевой поступок.

Указанные компоненты ситуации отражаются в высказываниях, а именно: интонационном оформлении, подборе фраз, составе употребляемой лексики. Ситуативность речи проявляется в способности высказывания приспосабливаться к определенной ситуации, отражать ее своей структурной организацией.

Таким образом, ситуативность нужна для того, чтобы отличать нашу речь от простого проговаривания, без мотивированности и целенаправленности речь и окружающая действительность выступают в разобщенном виде.

Клишированность.

Клишированные слова и выражения в диалогической речи играют большую роль. Они способствуют выразительному и краткому формулированию мыслей в речевом обмене, происходящем в динамике.

Клишированность – это свойство речи, в котором используются отдельные клише, а также, готовые и свободно конструируемые участки устно-речевой цепи, закономерности устной речи в стяжении.

Результат стяжения – это постепенное структурно-смысловое обособление свободного сочетания, используемое многократно в различных устойчиво значимых социальных ситуациях.

Стоит отметить, что существуют так называемые узуальные фразы, которые необходимо «просто знать», так как их невозможно построить, владея в совершенстве грамматикой и лексикой языка. Такие фразы следует считать клишированными. Обычно клише включаются в категорию несвободных речевых единиц.

Клишированность обладает свойством обличения речевой цепи от простого набора слов, она существенно и многозначно повышает точность, устойчивость, выразительность, сжатость, и ситуативную заданность нашей речи.

Существует два вида клише, которые присоединяют к себе различные элементы. Это «закрытые» и «открытые» клише.

Подводя итог, можно отметить, что именно с помощью клише, обучающиеся имеют возможность более кратко и выразительно формулировать свои мысли в условиях динамического речевого обмена. Клише в речи – это продукт ситуативности, оно неотъемлемо принадлежит устной коммуникации.

Эллиптичность.

Рассматривая эллипс как один из факторов речи, можно выявить, что также, как и клишированность – он является одним из средств стяжения речевых высказываний. Отличие в том, что его осуществление происходит за

счет различных возможностей сокращения, которое может осуществляться путем «прямого» или «косвенного» эллипса.

«Прямой» эллипс понимается как неполные, незавершенные фразы. Часто встречаются случаи, когда говорящий, убедившись в том, что собеседник успешно принял содержание высказывания, «обрывает» фразу, оставляя ее незаконченной, и переходит к следующему речевому высказыванию. Также и слушающий может дать ответную реплику, не дожидаясь логичного завершения высказывания собеседника, если для него оно уже становится понятным.

Обычно это происходит незаметно, и даже является успешным вариантом, так как диалог становится более рациональным в плане экономности и эффективности, но не нарушает процесс информационного обмена.

«Косвенный» эллипс проявляется не в усечении или сокращении фраз, а непосредственно, в редукции одного из ее компонентов: в фонетической, грамматической и морфологической (опущение предлогов или артиклей), синтаксической (опущение некоторых членов предложения), лексической (опущение слова, восстанавливаемого по содержанию).

Отмечая результат данного компонента, в синтаксической стороне устной диалогической речи возникает большое количество незамещенных синтаксических позиций в тех конструкциях, которые в кодифицированном литературном языке имеют, как правило, полносоставное строение.

Некоторые из этих позиций таковы, что их грамматические показатели определяются системными отношениями в языке, они, частично или полностью, независимы от контекста или ситуации, в то время как другие позиции от них зависимы.

Стоит обратить внимание также на вопрос нормативности эллипса. О. А. Лаптева считает, что эллиптичность - это важнейшее нормативное свойство устной диалогической речи. В различных упражнениях и примерах неестественный характер придают диалогу непосредственно употребляемые

полные формы, в которых отсутствуют элементы структурного развертывания диалогической речи. Это такие элементы, как подхваты, переспросы, повторы, и даже элементы несвязной речи, являющиеся одним из способов непринужденно начатого плана предложения [23].

Краткие клишированные эллиптические формы ответов, применяемые в уместной ситуации и не вытесняющие необходимые для оформления диалога полные формы, являются важнейшими компонентами диалога.

Эллиптичность, в целом, нужна в высказываниях для ситуативной направленности речи, повышения динамизма, эффективности, экономичности и разгрузки от элементов, тормозящих живой информационный обмен [1].

Необходим учет эллиптичности в диалогической речи является важным средством для повышения эффективности обучения устного обмена высказываниями, а также, средством приближения поверхностных структур к более глубинным [8].

Фразеологичность

Рассматривая данный компонент в широком смысле, предметом фразеологии является изучение закономерностей, которые обуславливают несвободу сочетаемых слов и словесных значений. В более узком смысле, фразеологические единицы – это единицы, связанные с переосмыслением любого одного компонента.

В данном случае, фразеологичность выступает как проявление тенденции к эффективности и экономности речевых высказываний человека. Она помогает реализовать компактность, устойчивость и более высокий эмоциональный эффект, за счет образного переосмысления отдельных частей высказываний.

Таким образом, учитывая клишированность и эллиптичность, фразеологичность воздействует на речевые поступки насыщенными образными представлениями, эмоционально и стилистически окрашивая речь.

Речь, лишенная фразеологичности, становится мало действенной, обедненной и невыразительной. Говорящий, не используя в речи данный компонент, лишается возможности выбора в широком языковом репертуаре, у него нарушается плавность и легкость выражения речи, возрастает количество ошибок и необходимых пауз.

Все это свидетельствует о необходимости фразеологичности в обучении, ведь обогащение словарного запаса различными фразеологическими оборотами оказывает достаточно положительное влияние на повышение вышеперечисленных упущений, усилению ситуативной направленности и стилистической дифференцированности речевых высказываний.

Стилистическая дифференцированность.

Данный компонент присущ каждому рассматриваемому произведению речи. В определенном смысле речь является стилем. Можно отметить, что те образцы речи, которые встречаются в различных учебниках, а также те, что воспроизводятся во время учебных занятий, как правило, лишены стилистики. Чаще всего это такие предложения, которые произносятся безотносительно к тому, кто, где и зачем говорит, применяет ли какие-либо языковые средства для установления и достижения именно коммуникационной цели.

Учитывая данные факторы, стоит отметить, что подобное приводит к подсознательному формированию представления о некой «нейтральной» речи в отношении стилистики, которая присуща бытовому общению, и противоположных ей стилям, связанных с научной и книжно-письменной сферами общения.

Часто упоминается о том, что отступление от языковой нормы затрудняет информационный обмен между собеседниками, но сюда же стоит отнести нарушение стиля, что влечет за собой несоответствие коммуникантов их ролевым позициям, разрушает взаимопонимание между

двумя собеседниками, орудуя теми или иными речевыми высказываниями. Иначе это называется «культурным шоком», эффект которого часто используется для того, чтобы привлечь внимание обучающихся к тому, что необходимо стилистически держать речь оформленной, а также, своевременно входить в нужный стиль.

Лингвистический компонент содержания обучения данному виду речевой деятельности включает весь необходимый языковой и речевой материал: от ситуативных клише, стандартных этикетных формул, характерных для диалогической речи, реплик-побуждений, реплик-реакций, диалогов-образцов, отобранных в соответствии с ситуациями, сферами общения и тематикой программы обучения.

Таким образом, в данном параграфе освещены основные характеристики диалогической устной речи со стороны лингвистики. Выше перечисленные особенности являются взаимосвязанными между собой, выступают в реальном акте общения и придают высказываниям законченный и целенаправленный характер.

Если рассматривать необходимость каждой из особенностей, можно сказать, что ситуативность придает речи мотивированность, целенаправленность и отнесенность к действительности; клишированность позволяет формулировать свои мысли кратко и выразительно, эллиптичность повышает эффективность устно-речевых высказываний, фразеологичность повышает плавность речи и способствует снижению количества ошибок, стилистическая дифференцированность определяет стиль речи.

Можно сделать вывод, что для того, чтобы высказывания были законченными, целенаправленными и имели смысл, необходимо придерживаться определенных свойств, которые играют очень важную роль в формировании диалогической речи.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с нарушением интеллекта и задержкой психического развития старшего дошкольного возраста

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, которые имеют различные отклонения физического или психического плана, обуславливающие нарушения общего развития, не позволяющие вести полноценный образ жизни.

Изучение нарушения интеллекта у детей – один из наиболее важных вопросов в дефектологии. Им занимаются различные педагоги, такие как олигофренопедагоги, психологи, невропатологи, генетики и другие.

Исследования, проведенные такими учеными как Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева и др. показывают, что нарушение интеллекта – это те состояния, при которых наблюдается стойкое и необратимое нарушение в частности познавательной деятельности, которое вызвано органическим повреждением коры головного мозга. Именно поэтому, при изучении или диагностике нарушения интеллекта стоит опираться на эти главные признаки.

Н. Г. Морозова отмечает, что для детей, имеющих нарушение интеллекта характерно недоразвитие познавательной сферы, а если быть точнее, познавательных интересов, что выражается в меньшей потребности в познании, чем у нормально развивающихся сверстников. Данные проведенных исследований показывают, что на всех этапах процесса обучения у дошкольников с нарушением интеллекта имеются элементы недоразвития, а иногда и атипичное развитие высших психических функций. Опыт и представления об окружающей действительности отличается крайней бедностью. Стоит отметить, что дефекты при нарушении интеллекта можно наблюдать уже на первой ступени познания – восприятии [30].

Восприятие дошкольников с нарушением интеллекта нарушено не только из-за снижения у них слуха, зрения или недоразвития речи, но и когда анализаторы сохранены. Такие психологи как В. Г. Петрова и Ж. И. Шифф указывают на то, что восприятие этих детей имеет определенный ряд особенностей [37, 42].

У детей с умственной отсталостью главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия. По сравнению с нормально развивающимися детьми, детям с нарушением интеллекта требуется значительно больше затраченного времени, чтобы воспринять тот материал, который им предоставляют, будь то картинки или текст. Также, такие дошкольники испытывают затруднения в выделении главного, понимании внутренних связей между частями, персонажами и др. из-за умственного недоразвития. Отсюда следует, что восприятие детей с нарушением интеллекта отличается меньшей дифференцированностью.

При обучении эти особенности проявляют себя в ошибочном восприятии сходных графически букв, цифр, звуков и слов, а также, предметов, сюда же можно отнести и замедленный темп их узнавания в принципе.

Нельзя не отметить узость объема восприятия, которая заключается в выхватывании детьми отдельных частей обозреваемых объектов, а в прослушанной информации (инструкция, текст) затруднения в важном для общего понимания материале. Кроме того, нарушение избирательности восприятия также является характерным для дошкольников с нарушением интеллекта.

Вышеперечисленные недостатки восприятия снижают возможность адекватного понимания материала, поэтому, восприятию детей с нарушением интеллекта стоит уделять большое внимание в процессе обучения.

Предъявляя детям разные картинки, где изображены нелепые ситуации, выраженная эмоциональная реакция на то, что нелепость изображенного очевидна, у них не отмечается, в отличие от детей с нормальным

интеллектом. Это можно объяснить тем, что процесс восприятия пассивен – дошкольники с нарушением интеллекта не умеют самостоятельно вглядываться и рассматривать, а если находят один из признаков, не переходят к поиску остальных нелепиц. Отсюда следует, что для того, чтобы дети с нарушением интеллекта показывали результаты в данных методиках, необходимо их постоянное побуждение на данную деятельность, в противном случае, задания выполняться не будут, процесс обучения будет протекать крайне затруднительно.

Дошкольники с нарушением интеллекта испытывают трудности восприятия пространства и времени, что доставляет им проблемы в ориентировке в окружающем. Дети, даже в более старшем возрасте, не различают правую и левую сторону, ошибаются в определении того или иного помещения, будь то класс, столовая или туалет. Затруднения возникают также и во временных рамках – времени на часах, дней недели и т.п.

Цвета, а особенно, различные оттенки дошкольники с нарушением интеллекта дифференцируют значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом. По данным Ж. И. Шиф, в 14% случаев к образцу темно-синего цвета учениками вспомогательной школы подбирался объект темно-зеленого цвета и наоборот. У учащихся общеобразовательной школы это не наблюдалось [42].

Важным является также то, что восприятие неразрывно связано с мышлением. От того, насколько точно дошкольник воспримет главное в изучаемом материале, внутренние зависимости, зависит то, как будет проходить понимание, усвоение и выполнение задания.

Мышление – главный инструмент познания. Оно обладает следующими формами: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция и конкретизация. В исследованиях таких ученых, как В. Г. Петрова, Б. И. Пинский, И. М. Соловьева, и др., показано, что все вышеперечисленные

операции у дошкольников с нарушением интеллекта недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты и особенности [35, 41, 46].

Дети с умственной отсталостью имеют множество затруднений. К ним относится бессистемный анализ предметов, пропуски в ряде важных свойств того или иного предмета (дети выделяют лишь наиболее заметные части), в результате происходит неверное определение связи между отдельными частями предмета. Сюда же входят затруднения в установлении зрительных свойств предметов – дети с нарушением интеллекта различают лишь величину и цвет; выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки.

Нельзя не отметить яркое проявление специфических черт мышления у детей с нарушением интеллекта в операции сравнения, где необходимо проводить анализ и синтез. Дети затрудняются устанавливать различные сходных между собой предметах, и наоборот, общее в отличающихся друг от друга.

Следующей отличительной чертой мышления дошкольников с умственной отсталостью является невозможность оценить работу, которую они сами выполняют, дети часто не замечают своих ошибок. Такие особенности наблюдаются чаще всего у детей с поражением лобных отделов головного мозга и у детей с глубокой умственной отсталостью.

Дети с нарушением интеллекта, как правило, довольны собой и своим выполнением тех или иных заданий. Для них характерны слабая регулирующая роль мышления и низкая активность мыслительных процессов. Из-за слабого самоконтроля, не имея внутреннего плана действия, дошкольники обычно начинают выполнять задание, не дослушав инструкцию до конца.

Особенности восприятия и четкого осмысления детьми материала, рассматриваемого в учебной форме, неразрывную связь имеют с особенностями их памяти. Основными процессами памяти является запоминание, сохранение, воспроизведение. У детей с нарушением

интеллекта здесь также имеются специфические черты. К ним можно отнести то, что дошкольники лучше ориентируются на внешние, случайно зрительно воспринимаемые признаки и лучше их запоминают. Затруднения встречаются в запоминании внутренних логических связей.

Преимущество преднамеренного запоминания у детей с нарушением интеллекта выражено не так ярко, как у детей с нормальным развитием. Произвольное запоминание также формируется позже, чем у сверстников нормально развивающихся. Как отмечают Л. В. Занков и В. Г. Петрова, слабость памяти детей с нарушением интеллекта проявляется в трудностях воспроизведения, а также получения и сохранения информации. В этом их главное отличие от нормально развивающихся детей [20, 36].

Воспроизведение – это сложный, трудоемкий процесс, который требует целенаправленности и большой волевой активности дошкольника. Из-за того, что отмечаются затруднения в непонимании логики определенных событий, воспроизведение детей с нарушением интеллекта носит бессистемный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит детей к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредствованная смысловая память у детей с нарушением интеллекта слабо развита.

Стоит обратить внимание на такую особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У детей с нарушением интеллекта чаще, чем у их нормально развивающихся сверстников, наступает состояние торможения.

Еще одной специфической чертой детей с нарушением интеллекта является затруднение в воспроизведении представлений. На развитие познавательной сферы детей с нарушением интеллекта негативное влияние

оказывают недифференцированность, фрагментарность и уподобление образов.

Для успешного и благоприятного обучения детей с нарушением интеллекта необходимо достаточно развитое воображение, которое в преобладании носит творческий характер. У дошкольников оно отличается неточностью и схематичностью, потому что жизненный опыт беден, а мыслительные процессы и операции несовершенны.

Наряду с вышеуказанными особенностями психических процессов у детей с умственной отсталостью отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности.

По данным таких ученых, как М. Ф. Дульнев, В. Г. Петрова и др., у детей с нарушением интеллекта страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройств письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении [17, 38].

У дошкольников с нарушением интеллекта более, чем у их нормальных сверстников, выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При олигофрении сильно страдает непроизвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона. И. Л. Баскакова утверждает, что это связано с тем, что дошкольники при возникновении трудностей не пытаются их преодолевать. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Однако, если работа интересна и посильна, она поддерживает внимание детей, не требуя от них большого напряжения.

Слабость произвольного внимания проявляется и в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности [3].

Нарушение интеллекта проявляется и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая также имеет свой ряд особенностей. Значительно усложняет обучение недоразвитие эмоций, либо их неустойчивость. Эмоциональные реакции, чаще всего, не соответствуют и не адекватны источнику. Имеют место быть случаи патологических состояний, таких как эйфория, дисфория или апатия.

Важным является состояние волевой сферы детей с нарушением интеллекта. Отличительными качествами их волевых процессов является слабость и неуверенность собственных намерений, побуждений, большая внушаемость. Дети с нарушением интеллекта пытаются искать более легкие пути решения поставленных перед ними задач, легкие пути, не требующие волевых усилий. Именно поэтому мы можем встречать в поведении дошкольников частое подражание и импульсивность в действиях. Из-за непосильности предъявляемых требований у некоторых детей развивается негативизм и упрямство. Все вышеуказанные особенности психических процессов обучающихся с нарушением интеллекта влияют на характер протекания их деятельности.

Психология деятельности глубоко изучена дефектологами. Отмечая несформированность навыков учебной деятельности, следует, прежде всего, отметить недоразвитие целенаправленности деятельности, а также трудности самостоятельного планирования собственной деятельности [17].

Дети, имеющие нарушения интеллекта часто уходят от поставленной цели при возникновении трудностей, ведь они приступают к выполнению заданий без какой-либо предшествующей ориентировки, не руководствуются конечной целью, уходят от правильно начатого выполнения действия.

Дети с нарушением интеллекта не соотносят получаемые результаты с задачей, которая была перед ними поставлена, а потому не могут правильно оценить ее решение. Некритичность к своей работе также является особенностью деятельности этих детей.

Психологи А. Д. Виноградова, Н. Л. Коломенский, Ж. И. Намазбаева отмечают, что, в отличие от сверстников с нормальным интеллектом, детей с нарушением интеллекта характеризует ограниченность представлений об окружающем мире, примитивность интересов, потребностей и мотивов. Снижена активность всей деятельности. Эти черты личности затрудняют формирование правильных отношений со сверстниками и взрослыми.

Выше были перечислены наиболее характерные особенности протекания познавательных и эмоционально-волевых процессов детей, имеющих нарушение интеллекта. Все отмеченные особенности психической деятельности детей с нарушением интеллекта носят стойкий характер, потому как являются результатом органических поражений на разных этапах развития (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные).

Переходя к категории детей с задержкой психического развития, стоит отметить, что данное понятие употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы (органической или функциональной). У этих дошкольников нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми. Но в то же время у большинства из них наблюдается полиморфная клиническая симптоматика, а именно: незрелость сложных форм поведения, нарушения работоспособности, энцефалопатических расстройств, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости.

Патогенетической основой этих симптомов является перенесенное ребенком органическое поражение центральной нервной системы и ее резидуально-органическая недостаточность, о чем говорят исследования таких ученых, как Г. Е. Сухарева, Т. А. Власова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, И. Ф. Марковская и др. Задержка психического развития может быть также обусловлена и функциональной незрелостью центральной нервной системы.

Существует несколько классификаций задержек психического развития. Первая клиническая классификация предложена Т. А. Власовой и М. С. Певзнер. По их мнению, при первом варианте нарушения проявляются прежде всего в формировании эмоционально-волевой сферы и личности вследствие психического инфантилизма. При втором варианте преимущественны нарушения познавательной деятельности, которые являются следствием стойких астенических и особенно цереброастенических состояний. На основании этого классификацию также выделил и В. В. Ковалев [8, 21, 34].

В практике работы с детьми с задержкой психического развития более широко используется классификация К. С. Лебединской, разработанная на основе этиопатогенетического подхода. В соответствии с данной классификацией различают четыре основных варианта задержки психического развития:

1. Задержка психического развития конституционального происхождения — гармонический психический и психофизический инфантилизм. При данном варианте на первый план в структуре дефекта выступают черты эмоциональной и личностной незрелости. Инфантильность психики часто сочетается с инфантильным типом телосложения, с «детскостью» мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении. Такие дети проявляют творчество в игре, эта деятельность для них наиболее привлекательна, в отличие от учебной. Заниматься они не любят и не хотят. Перечисленные особенности затрудняют социальную, в том числе школьную адаптацию.

2. Задержка психического развития соматогенного генеза. Возникает у детей с хроническими соматическими заболеваниями сердца, почек, эндокринной системы и др. Детей характеризуют явления стойкой физической и психической астении, что приводит к снижению работоспособности и формированию таких черт личности как робость, боязливость. Дети растут в условиях ограничений и запретов, сужается круг

общения, недостаточно пополняется запас знаний и представлений об окружающем. Нередко возникает вторичная инфантилизация, формируются черты эмоционально-личностной незрелости, что наряду со снижением работоспособности и повышенной утомляемостью не позволяет ребенку достичь уровня возрастного развития.

3. Задержка психического развития психогенного генеза. При раннем возникновении и длительном воздействии психотравмирующих факторов могут возникнуть стойкие сдвиги в нервно-психической сфере ребенка, что приводит к невротическим и неврозоподобным нарушениям, патологическому развитию личности. В условиях безнадзорности может наблюдаться развитие личности по неустойчивому типу: у ребенка преобладают импульсивные реакции, неумение тормозить свои эмоции. В условиях гиперопеки формируются эгоцентрические установки, неспособность к волевым усилиям, к труду. В психотравмирующих условиях происходит невротическое развитие личности. У одних детей при этом наблюдаются негативизм и агрессивность, истерические проявления, у других — робость, боязливость, страхи, мутизм. При названном варианте задержки психического развития на первый план также выступают нарушения в эмоционально-волевой сфере, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции поведения.

4. Задержка психического развития церебрально-органического генеза. При этом варианте задержки психического развития сочетаются черты незрелости и различной степени поврежденности ряда психических функций [24].

Исследования многих ученых по проблеме задержки психического развития у дошкольников позволяют выделить и охарактеризовать некие аспекты их развития, а также особенности познавательной сферы.

Таким образом, Н. Ю. Борякова выявила, что неустойчивость и неравномерная работоспособность отмечаются во внимании дошкольников, затруднения наблюдаются также и в удерживании внимания на определенной

деятельности, которая требует сконцентрированности. Очевидным является также то, что дети часто отвлекаются и отличаются импульсивностью.

Старшие дошкольники с задержкой психического развития имеют затруднения в выполнении учебных заданий, что связано с недостаточностью произвольной регуляции поведения. Здесь же и инертность, в следствие которой дошкольникам тяжело дается переключение с одного задания на другое [4].

Говоря о трудностях дошкольников с задержкой психического развития, стоит отметить, что ориентировочно-исследовательская деятельность у детей на низком уровне, нежели у их нормально-развивающихся сверстников. Трудности преследуются в обследовании предметов, потому как дошкольники достаточно долго ориентируются на практические способы обследования свойств предметов. Восприятие зрительное, тактильное и слуховое снижено, как и скорость выполнения различных перцептивных операций.

Сравнивая детей с нарушением интеллекта и детей с задержкой психического развития, у дошкольников последней категории нет затруднений в практической дифференциации свойств предметов, однако, сенсорный опыт достаточно долгое время не закрепляется и не обобщается в слове. Это говорит о том, что даже если дошкольники правильно понимают и выполняют данную им инструкцию, в которой, например, словесное обозначение признака «дай зеленый фломастер», но назвать самостоятельно цвет выбранного им карандаша дошкольнику будет затруднительно.

Стоит отметить также, что дошкольники с задержкой психического развития не выделяют отдельные параметры величины, такие как, длина и ширина, высота и толщина, это говорит о том, что уровень представлений о величине на низком уровне. Затруднения наблюдаются и в анализирующем восприятии – дети затрудняются выделять основные структурные элементы различных предметов, их мелкие детали. Целостный образ предмета формируется в замедленном темпе.

Что касается слухового восприятия, особенно грубых нарушений не наблюдается, но все же затруднения у дошкольников с задержкой психического развития могут наблюдаться в нарушении фонематических процессов (затруднения при ориентировке в неречевых звучаниях).

Вышеперечисленные недоразвития касаются также и тактильно-двигательного восприятия. Оно делает чувственный опыт дошкольников более разнообразным, позволяя получать сведения о различных свойствах предмета, например, о температуре или о поверхностях материала. Процесс узнавания предметов на ощупь также имеет затруднения у дошкольников и требует более внимательного подхода к формированию данной особенности.

Рассматривая процесс сформированности межанализаторных связей, относящийся к более сложным видам деятельности, можно также отметить некоторые недостатки. Нарушена зрительно-моторная и слухо-зрительно-моторная координация. Данные аспекты в дальнейшем будут оказывать неблагоприятное развитие на овладение письмом и чтением.

Говоря о памяти дошкольников с задержкой психического развития, важно подчеркнуть то, что у детей, в первую очередь, ограничен объем памяти и наблюдается низкий уровень запоминания. Дошкольникам присуща быстрая потеря информации и неточности в воспроизведении того или иного материала. Безусловно, при правильных подходах к обучению, дошкольники способны овладеть логическими способами запоминания.

Достаточно своеобразные особенности отмечаются в мыслительной деятельности дошкольников. Недоразвитие можно заметить уже на наглядных формах мышления, в формировании образов и представлений. Ученые, занимающиеся данными исследованиями, подчеркивает то, что детям характерны трудности в переходе от общего к частному и наоборот, а также, в пространственном оперировании различными образами.

Беря во внимание характер деятельности дошкольников с задержкой психического развития, можно отметить, что вследствие репродуктивной

формы деятельности, способность к творческому созданию образов недостаточно сформирована.

К более старшему возрасту у дошкольников отмечается низкий уровень словесно-логического мышления, который заключается в выделении разных существенных признаков, при операции обобщения – дошкольники обобщают признаки либо по функциональным, либо по ситуативным показателям. Например, отвечая на вопрос «Как назвать одним словом: кружка, ложка, вилка, тарелка?», дошкольник может ответить: «Это у нас дома есть», «Это все есть на кухне», «Это все нужное человеку».

Наблюдаются затруднения и при сравнении объектов, детям тяжело выделять признаки различия. Например, отвечая на вопрос «чем не похожи люди и животные?», ребенок произносит: «У людей есть тапочки, а у зверей – нет».

Несмотря на многие трудности и особенности дошкольников с задержкой психического развития, в отличие от детей с умственной отсталостью, они охотно выполняют задания, просят помощи, и показывают высокие, близкие к норме уровни сформированности тех или иных функций.

Важным является обзор особенностей речевого развития дошкольников с задержкой психического развития. Нарушения в речевом аспекте обладают системным характером и входят в структуру дефекта. У большинства дошкольников наблюдаются затруднения в правильном звукопроизношении и фонематической стороне речи. Часто встречается дизартрия.

У дошкольников с задержкой психического развития процесс восприятия и осмысления содержания сказок, рассказов или текстов для пересказа находится в замедленном темпе. Об этом свидетельствуют такие трудности, как правильное понимание длинных и сложных инструкций, скрытый смысл в рассказах или сказках, логико-грамматических конструкций.

Дошкольники обладают узким словарным запасом. Их речь практически не оснащена различными прилагательными, наречиями, глаголы

также встречаются редко. Говоря о периоде детского словотворчества, важно отметить тот факт, что возникает он позже, чем у нормально-развивающихся дошкольников и продолжается до 7-8 лет.

Особенности наблюдаются и в грамматическом строе речи. Преобладают низкие показатели употребления грамматических конструкций, а именно, дошкольникам тяжело дается реализовать развернутое речевое сообщение, несмотря на то, что смысл прочитанного рассказа или инструкцию они понимают.

Учитывая недоразвитие внутриречевых механизмов приводит к трудностям в оформлении грамматической стороны предложений, а особенно в формировании связной речи дошкольников.

Организуя коррекционную работу с детьми дошкольного возраста, имеющими задержку психического развития, внимание стоит уделить формированию функций речи, особенно важное, планирующей и регулирующей. По мнению В. И. Лубовского, методический подход предполагает развитие всех форм опосредствования: использование реальных предметов и предметов-заместителей, наглядных моделей, а также развитие словесной регуляции. В различных видах деятельности важно учить детей сопровождать речью свои действия, подводить итог выполненной работе, а на более поздних этапах — составлять инструкции для себя и для других, т. е. обучать действиям планирования [27].

Рассматривая психологическую структуру задержки психического развития в дошкольном возрасте, Е. С. Слепович указывает на ее основные звенья: недостаточную сформированность мотивационно-целевой основы деятельности, сферы образов-представлений, недоразвитие знаково-символической деятельности [45].

Коммуникативная деятельность дошкольников также имеет более низкий уровень, нежели у детей с нормальным развитием. В своих исследованиях Е. Е. Дмитриева показывает, что дети с задержкой психического развития находятся на уровне ситуативно-делового общения и

не готовы к внеситуативно-личностному общению с взрослыми. Эти факторы необходимы для построения коррекционной программы, которая будет оказывать положительное влияние на обучение дошкольников [11].

Е. Н. Васильева подчеркивает, что наблюдаются такие проблемы в нравственно-этической сфере, как слабая ориентировка в нормах поведения, неготовность к доброжелательным и теплым отношениям со сверстниками, а также, с взрослыми [5].

Отмечая особенности двигательной сферы дошкольников с задержкой психического развития, можно отметить следующее: наблюдается отставание в физическом развитии, но не критичное – тяжелых двигательных нарушений у дошкольников не имеется. Такие качества, как ловкость, гибкость, выносливость и координация не сформированы на достаточном уровне.

Также стоит отметить мелкую моторику рук, что особенно является заметным, ведь это недоразвитие значительно тормозит развитие графомоторных навыков у дошкольников.

Таким образом, подводя итог, можно сказать о том, что у дошкольников с нарушением интеллекта наблюдается нарушение всех психических функций, а также, нарушены все стороны речи, поэтому развитие речи протекает в замедленном темпе.

Характерными признаками нарушения интеллекта у дошкольников является ограниченный активный словарь, нарушение звукопроизношения и словоизменений, бедность в применении разных грамматических конструкций и другое.

Рассматривая особенности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, можно отметить, что на первый план выдвигается общее недоразвитие личности. Им присущи трудности в произвольности регулятивной деятельности и незрелость эмоционально-волевого плана.

Сюда же можно отнести динамические нарушения во всех других видах деятельности дошкольника. Отсюда следует, что для детей с

нарушением интеллекта и задержкой психического развития необходимо создание специальных условий, для того, чтобы их развитие протекало благоприятным образом.

1.3. Особенности развития диалогической речи у обучающихся с нарушением интеллекта и задержкой психического развития старшего дошкольного возраста

Общение – одно из важнейших условий психического развития ребенка. Оно направлено на становление личности и является ведущим видом человеческой деятельности, а также, направлено на познание и оценку самого себя посредством окружающих людей.

Ученые А. А. Леонтьев и М. И. Лисина, в своих исследованиях, уделяя внимание общению, характеризуют его как процесс, в котором взаимодействуют участвующие стороны, имеющие мотивированные потребности, придерживающиеся заданной цели, способа и средств осуществления достижения предполагаемого результата [20, 21].

Одной из первых была В. Г. Петрова, анализируя речь детей с нарушениями интеллекта с коммуникативной точки зрения. Она отмечает, что дошкольники с умственной отсталостью достаточно мало взаимодействуют между друг другом. Даже если брать в счет игровую деятельность, речь – это не главное, что они используют в процессе. Чаше дошкольники заменяют беседы отдельными словами, указывающими на выполнение того или иного действия. Также можно наблюдать полное отсутствие речи, заменяемое различными движениями, например, кивком головы. Общение дошкольников с нарушением интеллекта протекает в вялой, пассивной форме, вне зависимости от того, игра это со сверстниками или диалог с взрослым человеком. Важно подчеркнуть, что нарушения в

речевом аспекте влияют на познавательное развитие дошкольников с умственной отсталостью [31].

Проблема диалогической речи дошкольников с нарушением интеллекта привлекает внимание многих русских дефектологов, ведь она тесным образом связана с многими важнейшими вопросами их воспитания и обучения. Исследования диалогической речи у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью можно найти в работах таких ученых, как М. Ф. Гнездилова, Г. М. Дульнева, Л. В. Занкова, М. П. Феофанова и других.

В своих работах В. Г. Петрова отмечает: «В зарубежной литературе диалогическая речь умственно отсталых также освещается преимущественно эпизодически». Можно говорить о том, что диалогическая речь дошкольников с нарушением интеллекта имеет значительное отличие от речи нормально развивающихся детей. В. Г. Петрова считает, что она «неполноценна в различных планах» [38, с. 46].

Стоит отметить, что дети с нарушением интеллекта достаточно мало интересуются тем, что их окружает, у них, обычно, нет поводов для вступления в беседу с взрослыми, поэтому, чаще всего, диалог инициирует взрослый, тем самым, побуждая дошкольников к поддержанию разговора. Для этого необходимо прилагать значительные усилия, ведь дети реагируют на обращенные к ним реплики по-разному. Это может быть не всегда адекватное поведение, в плане того, что дети просто не умеют поддерживать диалог, развить главную мысль заданной темы, логично и последовательно обозначить свои мысли так, чтобы это было понятно собеседнику. Об этом свидетельствует ряд особенностей, которые отмечаются в речевой деятельности детей с нарушением интеллекта.

У дошкольников с нарушением интеллекта ограничен и беден жизненный опыт, сниженный интерес и мотивированность к окружающей действительности. Дошкольникам часто бывает нечего ответить на поставленные вопросы, поэтому диалог для них – это вынужденная мера,

ведь их узкий круг знаний об окружающем не дает им в полной мере раскрывать все аспекты диалогической речи.

В. Г. Петрова утверждает, что «затруднения при диалогической речи связаны с тем, что каждый из собеседников в процессе развертывания диалога должен неоднократно переходить с позиций говорящего на позиции слушающего» [38, с. 46]. Отсюда следует, что при участии в диалоге, детям необходимо быстро менять свою речевую деятельность, что затрудняет их, потому как дошкольникам с нарушением интеллекта свойственна инертность и замедленная реакция. Именно поэтому чаще всего диалог взрослого с умственно отсталым дошкольником сводится лишь к ответам на вопросы, но не поддержанию как такового диалога.

Также важно то, что у дошкольников с нарушением интеллекта нарушено понимание. Детям тяжело сконцентрироваться на беседе, учитывая, что их могут отвлекать различные слуховые или зрительные раздражения. В таких случаях обучающиеся мгновенно теряют суть диалога, забывают то, о чем только что говорили, а воспринимая часть обращенных высказываний, в принципе, поддерживать диалог становится практически невозможно. Таким образом, можно сделать вывод, что диалог требует от каждого из его участников приноровления содержания высказываний своих к высказываниям собеседника. То есть, обучающийся должен постоянно следить за тем, как реализуется и развертывается главная мысль собеседника, и формулировать свои реплики в соответствии с ответными репликами, это дается дошкольникам с трудом, учитывая вышеперечисленные особенности диалогической речи.

Дошкольникам с нарушением интеллекта свойственна недостаточность мышления, которая вызывает трудности в понимании услышанного, что также создает определенные препятствия в поддержании диалога. Обучающиеся с трудом используют имеющиеся у них знания в таком быстром темпе, и не всегда могут их верно использовать в нужный и

подходящий момент, что тоже говорит о снижении активности дошкольников при участии в диалоге.

Как утверждает В. Г. Петрова, «психологи и учителя отмечают так называемую речевую замкнутость детей с интеллектуальными нарушениями» [38, с. 47]. Затруднения в организации диалога встречаются в уклонении детей от разговора. Вместо словесной ответной реакции на заданные реплики, дошкольники могут молчать, либо напряженно шевелить ртом, создавая ощущение того, что им тяжело начать говорить что-либо. Также в таких случаях возможны пантомимические реакции или ответ «не знаю».

Очень часто встречаются случаи, когда приходится повторять даже элементарные для понимания вопросы, и если дошкольник может на них ответить, то дает краткие, неразвернутые фразы, ограничивающиеся одним-двумя словами, а также, компенсируя недосказанность речевую жестами и мимикой.

Стоит отметить, что у дошкольников с нарушением интеллекта в большинстве случаев присутствуют эхолалии. Вместо того, чтобы ответить хотя бы кратко на вопрос, по мере своих возможностей, дошкольники могут полностью или частично повторять вопросы. Здесь же необходимо подчеркнуть и использование персевераций – многократным повторам слов или словосочетаний, а иногда и целых предложений.

Во внимание также стоит принимать то, что затруднения в ведении диалога у детей с нарушением интеллекта объясняется бедностью активного словаря, и несформированности грамматической стороны речи. Однако, бывают исключения – даже обладая скудным запасом слов, дошкольники способны поддержать простую беседу.

В. Г. Петрова также указывает на «присущее большинству детей с нарушениями интеллекта недостатки произношения», которые «существенно затрудняют и осложняют становление и развитие их диалогической речи» [38, с. 49]. Когда дошкольник с нарушением интеллекта видит

негативную реакцию на то, что не его не понимают, он начинает стремиться к неречевым стереотипным ответам, либо вообще избегать дальнейшего общения.

По мнению Е. И. Разуван, умственно отсталые дошкольники «легче вступают в контакт со знакомым человеком, с большим трудом с незнакомым. Но и в том и в другом случае дошкольники испытывают смущение, страх, что в непривычной обстановке может привести к прекращению общения» [36, с. 37].

Важно подчеркнуть, что взаимодействие дошкольников с умственной отсталостью является суженным, помимо неполноценности. Наиболее часто встречаются случаи, когда длительные и содержательные речевые контакты происходят между детьми примерно одинакового уровня развития и возраста. Возникают ситуации, когда дошкольник, понимая, что дети младше, чем он, менее сильны в диалоге, отдает предпочтение общению с ними, нежели со сверстниками, а это неблагоприятно влияет на условия для развития его диалогической речи. Однако, взрослые не всегда располагают достаточным количеством времени и терпения, для того, чтобы терпеливо выслушать детей с нарушением интеллекта до конца, поддержать диалог. Это тоже оставляет отрицательный след на развитии связной диалогической речи дошкольников.

Сам факт общения именно с взрослыми людьми, оказывает благоприятное воздействие на развитие мышления и речи дошкольника, на построение его высказываний.

Дошкольники с нарушением интеллекта, безусловно, в большем количестве избегают или практически не поддерживают диалог, однако, встречаются и такие дети с нарушением интеллекта, которые говорят очень много, но речь у них сумбурная и пустая. Высказывания часто совершенно не направляются поставленным вопросом, не имеют к нему никакого отношения. Эти дошкольники с чрезмерной легкостью, неожиданно

переходят от одного высказывания к другому, постоянно отклоняются от темы.

Диалогическая форма общения осваивается людьми также, как и другие различные виды деятельности, а именно, в процессе взаимодействия с более опытным партнером. Специалисты и ученые, которые занимались данной проблемой, пришли к выводам о том, что диалогу необходимо обучать детей с нарушением интеллекта. Ведь диалог – это отдельный вид личностного взаимодействия, процесс осмысленного и содержательного общения, богатый мыслями произвольный контекстный вид речи.

Работа над совершенствованием устной диалогической речи обучающихся – это одно из важнейших, необходимых звеньев работы, направленной на повышение их общего развития. Большое внимание стоит уделить также развитию у дошкольников умения спрашивать, ведь от этого речь детей активизируется.

Вопросы дошкольника приближают преднамеренно организуемый педагогом диалог к естественной, непринужденно протекающей беседе. Особенно важно воспитать у дошкольников стремление узнавать новое потому, что это один из путей расширения их кругозора. Вместе с тем нужно научить детей задавать вопросы таким образом, чтобы они были понятны собеседнику и побуждали к соответствующим ответам.

Несформированность диалогической речи у детей с задержкой психического развития, вызвана недостаточным развитием их речемыслительной деятельности, затрудняющей формирования высказывания и его реализацию с помощью речевых средств.

У детей с задержкой психического развития потребность в общении со сверстниками и взрослыми низкая. Они не желают говорить, быстро прекращают разговор, играть предпочитают молча, общаются в процессе игры редко. Однако любое побуждение к дальнейшему общению (похвала, побуждение типа «вспомни, что ты хотел еще сказать», «подумай») приводит к резкому увеличению объема высказываний. Ни у нормально

развивающихся, ни у детей с нарушением интеллекта не наблюдается такого сильного влияния внешнего побуждения на объем речевой продукции. Низкая познавательная активность детей с задержкой психического развития оказывает большее влияние на их речевую активность, это приводит к тому, что ребенок, зная ответ на поставленный вопрос, не отвечает на него, это связано с низкой мотивации речи у детей, так же это может привести к неправильному формированию личности ребенка.

По данным Ф. А. Сохина детям с задержкой психического развития доступна простота диалогической речи. При построении своих высказываний дошкольники с задержкой психического развития допускают большое количество ошибок в построении предложения. Детям с задержкой психического развития свойственен переход с одной темы на другую, более знакомую для них.

Рассказывая, дети часто повторяют одни и те же фразы, что указывает на нарушение динамики речевой деятельности, выступающей в несформированности внутреннего речевого программирования и грамматического структурирования, что в свою очередь указывает на задержку развития связной речи [47].

Развитие речи детей в детском саду проходит в свободном речевом общении и в процессе непосредственной образовательной деятельности. Умение участвовать в беседе, вести диалог, является важным проявлением коммуникативных способностей. Стимулом для диалога является желание что – то узнать о предметах и явлениях окружающего мира, и то общение будет более успешным, если детей предварительно познакомить с этими предметами и явлениями. Для детей с задержкой психического развития характерна низкая речевая активность, и для поддержания диалога им необходим «сильный» собеседник, это взрослый или ребенок с хорошо развитой речью.

Процесс создания любого речевого высказывания начинается с мотива. Потребность общения с людьми, в познании окружающего мира определяет

мотивы речевой деятельности ребенка. Эта потребность у детей с задержкой психического развития резко снижена: отсутствует интерес к расширению своего кругозора, усвоению новых знаний. Дети не желают говорить, быстро прекращают разговор, играть предпочитают молча, общаются в процессе игры нечасто. Но если педагог стимулирует ребенка к дальнейшему общению: через похвалу, через побуждения типа «вспомни, что ты ещё хотел сказать», «как ты думаешь?» это приводит к резкому увеличению объёма высказывания.

У детей с задержкой психического развития нарушения познавательной деятельности усугубляется слабой речевой активностью. Очень часто такие дети, зная материал, не отвечают из-за слабого побуждения к речи. Это может привести к неправильному формированию личности ребенка. Поэтому очень важно уделять развитию мотивационной стороны речевой деятельности особое внимание. Перед выполнением любого задания надо объяснить его цель, и стараться сделать её значимой для ребенка.

Большое влияние на объём и качество ответов детей с задержкой психического развития оказывает похвала. Каждое занятие должно приносить ребенку радость, он должен чувствовать себя успешным. Этому способствует благоприятный эмоциональный климат во время непосредственно образовательной деятельности, игре, беседе. Ни один удачный ответ ребенка не должен оставаться без внимания. Но если ребенок испытывает затруднения, не справляется с заданием, то необходимо поощрять его даже за попытку дать верный ответ, одновременно демонстрируя образец правильного высказывания.

Одной из важных форм развития диалогической речи у детей с задержкой психического развития является беседа. Беседу педагога с детьми возникающую в свободном речевом общении, можно назвать неподготовленной беседой. Но неподготовленной она является только для детей: они не знают, о чем с ними будут говорить, к чему привлекут их внимание. Педагог же обязательно должен быть подготовлен к любому виду

общения с детьми. Эта форма речи проста и по синтаксису: она состоит из незаконченных предложений, восклицаний, междометий, вопросов и ответов, реплик и кратких сообщений. Тематика разговоров определялась интересами и запросами детей, диалог с детьми организовывался с учетом возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка и уровня речевого развития.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что диалогическая речь дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития отстает от диалогической речи нормально развивающихся детей. В связи с нарушением психического развития из-за отклонений в развитии у детей соответственно нарушено и понимание речи, и трудность в собственных высказываниях, связность и логичность речи, и другое. Стоит отметить, что диалогическая речь у детей с нарушением интеллекта имеет более низкий уровень, чем у детей с задержкой психического развития.

Вывод по 1 главе

В данной главе была проанализирована теоретическая и психолого-педагогическая литература по проблеме исследования, а также, рассмотрены основные особенности развития связной диалогической речи у дошкольников с умственной отсталостью и задержкой психического развития в процессе целенаправленного обучения.

Можно отметить, что отслеживать диалогическую речь у детей можно благодаря смысловым компонентам, а именно, ситуативности, которая позволяет соотносить средства выражения в осуществлении речевых навыков, также это клишированность, которая способствует опоре на вербальную память и повышению рационализации высказываний, эллиптичность, ведущая к экономии речевой активности двух или нескольких участников в ситуации общения, важно подчеркнуть также фразеологичность, способствующую повышению эффективности информационного обмена в процессе диалога, и стилистическая

дифференцированность, предполагающая отбор тех языковых явлений, которые способны к ориентированию высказываний в соответствии с определенным стилем.

Принимая во внимание особенности психического развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта и задержкой психического развития, можно сказать, что психическое развитие у детей с нарушением интеллекта исследовано достаточно полно. Дошкольникам с нарушением интеллекта присущи нарушения в познавательных интересах, выражающиеся в том, что их потребность к познанию обладает меньшей мотивированностью, чем у их нормально-развивающихся сверстников.

У таких детей на всех этапах процесса познания наблюдаются определенные элементы недоразвития, в той или иной степени. Отсюда следует вывод о том, что по итогу у дошкольников с умственной отсталостью крайне бедные и искаженные представления об окружающей действительности. Всё это происходит в результате стойкого нарушения познавательной деятельности.

Беря во внимание старших дошкольников с задержкой психического развития, можно сказать, что вследствие слабо выраженной недостаточности центральной нервной системы, что является более благоприятным вариантом для развития, нежели нарушение интеллекта, прослеживается, что развитие ребенка происходит неравномерно, психические процессы, речь, эмоционально-волевая сфера дошкольника с задержкой психического развития будет отставать в развитии от нормально развивающегося ребенка. Отсюда следует, что и развитие связной диалогической речи у детей данных категорий будет отличаться, а также, занимать разное количество времени, отведенное на коррекционную работу, и иметь отличия в индивидуальном подходе к каждому ребенку.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №203» г. Екатеринбурга с 25.02 по 03.03.2019 года.

В данном эксперименте принимали участие 6 детей. Возраст детей на момент обследования – 6 лет. У пяти детей наблюдалась задержка психического развития и умственная отсталость легкой степени у одного ребенка. Данное исследование осуществлялось в течение двух месяцев в первой половине дня, что являлось оптимальным временем проведения методик для испытуемых. Также в процесс был вовлечен воспитатель группы, в качестве помощника в проведении эксперимента.

Проведение экспериментальной работы подразумевало изучение исследований по проблеме развития диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития и нарушением интеллекта, выбор объекта и предмета исследования, предварительное изучение особенностей детей с нарушением интеллекта и задержкой психического развития, после чего проводилось изучение и подбор определенных методик, с помощью которых можно выявить уровень сформированности диалогической речи дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития, и по итогу проделанной работы - обобщение и анализ полученных результатов.

Диалогическая речь детей данного возраста, имеющего определенные

нарушения в развитии характеризуется рядом особенностей. Это малая активность, ограниченный жизненный опыт, затруднение в понимании услышанного в следствие недостаточности мышления, низкая мотивация к речи и др. Поэтому методики для проведения эксперимента подбирались с учетом возрастных и интеллектуальных возможностей и способностей детей.

Участникам эксперимента были предложены следующие методики:

1. Составление диалога по ролям (Чиркина Г. В., Филичева Т. Б., Чевелева Н.А.) [49]

Цель: выявление умения составлять диалог в процессе озвучивания роли. Оборудование: картинки с изображением героев мультфильма «Смешарики». Суть методики: детям предлагается выбрать одну из картинок, для того, чтобы определить, какую роль будет занимать каждый ребенок, и озвучить их разговор на любую тему.

2. Рисование общей картины (Чиркина Г. В., Филичева Т. Б., Чевелева Н.А.) [49]

Цель: выявление умения составлять диалог в процессе совместной деятельности. Оборудование: лист бумаги размером а4, карандаши или фломастеры. Суть методики: детям предлагается совместно нарисовать картину на тему «Весна» на одном листе бумаги за ограниченное время (10 минут). Результаты оценки речевой деятельности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Параметры исследования и критерии оценки методик:

«Составление диалога по ролям», «Рисование общей картины»

Речевая деятельность		
Критерии	Показатели	Оценка
1. Соответствие содержания диалога заданию	1. Реплики логичны и соответствуют заданной теме диалога; 2. Наблюдаются реплики, не относящиеся к заданной теме диалога; 3. Реплики не соответствуют заданной теме диалога.	1. Высокий уровень – 3 балла 2. Средний уровень – 2 балла 3. Низкий уровень – 0 баллов

Продолжение таблицы 1

2. Реализация и развитие главной мысли	1. Главная мысль верно определена, высказывания носят последовательный характер; 2. Главная мысль диалога недостаточно реализована, дальнейшее развитие неполное. 3. Затруднения в выделении главной мысли и её последующем развитии.	1. Высокий уровень – 3 балла 2. Средний уровень – 2 балла 3. Низкий уровень – 0 баллов
3. Характер диалога	1. Творческий; 2. Реконструктивный – есть встречные предложения; 3. Репродуктивный – согласие во всем с лидером.	1. Высокий уровень – 3 балла 2. Средний уровень – 2 балла 3. Низкий уровень – 0 баллов
Речевое поведение		
1. Особенности активности участников диалога	1. Заинтересованность в ведении диалога, высокий уровень мотивации; 2. Слабый интерес к диалогу, наблюдается пассивность. 3. Низкий уровень мотивации, пассивность, отсутствие интереса.	1. Высокий уровень – 3 балла 2. Средний уровень – 2 балла 3. Низкий уровень – 0 баллов
2. Реакция на участника диалога, отношение к партнеру по диалогу	1. Положительное и спокойное расположение по отношению к собеседнику, желание взаимодействовать; 2. Нейтральное расположение по отношению к собеседнику; 3. Негативное отношение к собеседнику и отрицание взаимодействия с ним.	1. Высокий уровень – 3 балла 2. Средний уровень – 2 балла 3. Низкий уровень – 0 баллов
3. Особенности речевых высказываний	1. Высказывания развернутые и полные, носят непрерывный характер, незначительные нарушения в отдельных языковых компонентах; 2. Использование только простых по составу предложений, 1-2 диалогические единства; 3. Высказывания фрагментарные и простые.	1. Высокий уровень – 3 балла 2. Средний уровень – 2 балла 3. Низкий уровень – 0 баллов

Продолжение таблицы 1

4. Особенности использования элементов речевого этикета	1. Умение начать разговор (поприветствовать) и закончить (попрощаться); 2. Затруднения во вступлении в диалог с собеседником, разговор по образцу. 3. Отсутствие приветствия и прощания, неумение выслушать собеседника, игнорирование встречных предложений.	1. Высокий уровень – 3 балла 2. Средний уровень – 2 балла 3. Низкий уровень – 0 баллов
5. Особенности использования паралингвистических средств в диалоге	1. Умение выразить нужные эмоции относительно ситуации, удержание контакта «глаза в глаза» 2. Отсутствие прямого контакта с собеседником, нет интонационного разнообразия относительно конкретной тематики диалога; 3. Скудные эмоциональные реакции, диалог не подкреплён вспомогательными жестами, мимика не изменяется в течение беседы.	1. Высокий уровень – 3 балла 2. Средний уровень – 2 балла 3. Низкий уровень – 0 баллов

Общая оценка определяется следующим образом:

20-24 балла – высокий уровень

11-18 баллов – средний уровень

Менее 10 баллов – низкий уровень

4. Ответь на вопрос (за основу взята методика И. С. Назметдиновой) [32].

Цель: выявление умения отвечать на поставленные вопросы, вступать во взаимодействие.

Суть методики: воспитателю предоставляется список вопросов, на которые ребенку предлагается дать развернутые ответы.

Вопросы:

1. Как тебя зовут?
2. Где ты живешь?
3. Чем ты любишь заниматься?
4. Какие у тебя любимые игрушки?
5. Во что ты любишь играть?
6. У тебя есть друзья?
7. Как зовут твоих родителей?
8. Куда ты любишь ходить?
9. Что ты сегодня делал?
10. Что ты будешь делать вечером?

Ответы детей по данной методике анализировались по следующим параметрам:

Таблица 2

Параметры исследования и критерии оценки методики «Ответ на вопрос»

Критерии	Параметры	Оценка
1. Коммуникабельность	1. Легкое контактирование, желание выполнять предложенное задание; 2. Затруднения в установлении контакта и положительного настроя на выполнение задания; 3. Отсутствие контакта и желания взаимодействовать, пассивность.	1. Высокий уровень – 3 балла 2. Средний уровень – 2 балла 3. Низкий уровень – 0 баллов
2. Экспрессивность общения	1. Присутствие в диалоге мимики, сопровождения речи жестами, выразительная интонация; 2. Эмоциональное состояние не соответствует тематике диалога, затруднения в выразительности речи; 3. Мимика и жестикулирование, эмоциональное состояние неадекватно ситуации.	1. Высокий уровень – 3 балла 2. Средний уровень – 2 балла 3. Низкий уровень – 0 баллов

Продолжение таблицы 2

<p>3. Степень самостоятельности, использование помощи собеседника при выполнении задания.</p>	<p>1. Самостоятельность во вступлении в диалог, присутствие встречных предложений; 2. Затруднения в проявлении инициативы ведения диалога, опора на предложения собеседника; 3. Отсутствие инициативы и выполнение задания только с помощью собеседника или экспериментатора.</p>	<p>1. Высокий уровень – 3 балла 2. Средний уровень – 2 балла 3. Низкий уровень – 0 баллов</p>
<p>4. Речевые средства, с помощью которых реализуются высказывания детей: лексическая и грамматическая стороны речи.</p>	<p>1. Лексические и грамматические нормы не нарушены; Высказывания мыслей однотипны, трудности в построении предложений и в подборе слов; 3. Неуместное использование предлогов, союзов, частые повторы и употребление отдельных слов.</p>	<p>1. Высокий уровень – 3 балла 2. Средний уровень – 2 балла 3. Низкий уровень – 0 баллов</p>
<p>5. Понимание обращенной речи, понимание речи вне контекста</p>	<p>1. Присутствует полное понимание обращенной речи, осуществляется логичный и последовательный переход от одной ситуации к другой; 2. Незначительные затруднения в понимании обращенной речи, ускользание логики между диалогическими единствами; 3. Отсутствие или затрудненность в понимании обращенной речи, потеря связи между диалогическими единствами, переход от одной ситуации к другой затруднен.</p>	<p>1. Высокий уровень – 3 балла 2. Средний уровень – 2 балла 3. Низкий уровень – 0 баллов</p>

6. Связность и логичность высказываний	<p>1. Высказывания имеют свою логику, последовательность и связность;</p> <p>2. Перескакивание с одной темы на другую, потеря связности диалога, некоторые высказывания нелогичны;</p> <p>3. Отсутствие связного диалога, логика высказываний нарушена или, высказывания не последовательны в своей очереди.</p>	<p>1. Высокий уровень – 3 балла</p> <p>2. Средний уровень – 2 балла</p> <p>3. Низкий уровень – 0 баллов</p>
--	--	---

Общая оценка определяется следующим образом:

16-18 баллов – высокий уровень

9-12 баллов – средний уровень

Ниже 9 баллов – низкий уровень

Описание процедуры обследования:

Обследование проводится в благоприятной и спокойной обстановке, детей не отвлекают посторонние люди и шум. Беседа начинается с установления взаимного контакта, после чего детям объясняется инструкция, в соответствии с которой им необходимо выполнить предложенное задание. Протокол обследования представлен в Приложении 1.

Вывод: таким образом, в данном параграфе приведена общая информация по проведению эксперимента в коррекционном учреждении, представлены данные о группе испытуемых детей, их протоколы, а также задания, которые были предложены детям. Кроме основной формулировки заданий описаны также показатели и критерии, по которым можно оценить уровень развития диалогической речи у дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Таким образом, детям было предложено 3 методики, с помощью которых мы могли исследовать их уровень сформированности связной диалогической речи. Первая методика предполагала наличие картинок в виде героев мультфильма, с помощью которых детям было необходимо составить диалог по ролям между друг другом. Вторая методика подразумевала совместный тематический рисунок, в процессе рисования которого у детей должен был сложиться диалог. Третья методика проводилась в устном виде, между воспитателем и ребенком индивидуально, где ребенку задавались вопросы общего характера.

Можно сказать, что при выполнении каждого из заданий у детей возникали те или иные трудности. В первом задании тематика наблюдалась не во всех диалогах, дошкольники отвлекались и теряли суть разговора. Детям было тяжело найти тему для разговора, они основывались на приведенные им примеры. Требовалась помощь и стимулирование активности детей для продолжения обследования.

Во втором задании можно отметить трудности в плане того, что дети мешали друг другу, им хотелось выполнить работу по-разному. Присутствовали одиночные встречные предложения, которые либо игнорировались собеседником, либо резко отрицались.

В третьем задании трудности проявлялись в стеснении взрослого, боязни ответить неверно. Воспитателю необходимо было задавать наводящие и уточняющие вопросы, чтобы добиться ответов от детей. Дошкольники заменяли словесные ответы движениями, без особой заинтересованности.

Таблица 3

**Результаты проведения методики «Составление диалога по ролям»
в аспекте речевой деятельности у старших дошкольников с задержкой
психического развития и умственной отсталостью**

Речевая деятельность				
Имя ребенка	Тематика диалога	Реализация и развитие главной мысли	Характер диалога	Общая оценка
Кирилл В., 6 лет, ЗПР	3	3	2	8
Андрей К., 6 лет, ЗПР	1	1	2	4
Маша М., 6 лет, ЗПР	3	2	3	8
Жора Н., 6 лет, ЗПР	2	3	3	8
Ваня Л., 6 лет, ЗПР	2	1	3	6
Артем Г., 6 лет, УО	0	0	0	0

Таблица 4

**Результаты проведения методики «Составление диалога по ролям»
в аспекте речевого поведения у старших дошкольников с задержкой
психического развития и умственной отсталостью**

Речевое поведение						
Имя ребенка	Активность участия в диалоге	Реакция, отношение к участнику диалога	Особенности речевых высказываний	Особенности использования речевого этикета	Особенности использования паралингвистических средств в диалоге	Общая оценка
Кирилл В., 6 лет, ЗПР	2	3	2	2	1	10
Андрей К., 6 лет, ЗПР	1	2	2	1	3	9
Маша М., 6 лет, ЗПР	3	2	2	3	2	12
Жора Н., 6 лет, ЗПР	3	3	2	2	1	11
Ваня Л., 6 лет, ЗПР	2	1	2	2	1	8

Артем Г., 6 лет, УО	1	2	1	1	1	6
---------------------	---	---	---	---	---	---

Анализируя полученные данные по первой методике в аспекте речевой деятельности, можно сказать, что высокий уровень наблюдается у одного ребенка – высказывания соответствовали заданной тематике диалога, главная мысль развита достаточно хорошо, присутствует реконструктивный характер диалога, нельзя не отметить также использование элементов речевого этикета (Маша М. – «Ну привет, Крош.. будешь чай пить?» Маша М. – «Я пошла, пока»). Ребенок заинтересован в диалоге, к собеседнику расположен спокойно и положительно, прослеживаются сопутствующие жесты и мимика, адекватная данной ситуации.

Средний уровень наблюдается у четырех детей, у которых возникали трудности в недостаточной заинтересованности в диалоге (Жора Н. – «Да, хочу играть в мячик.. пора уходить, там гулять пошли..»), дети отвлекались, прерывая тем самым диалог, и теряя его суть (Андрей К. – «Давай, а бабушка много ест варенья.. мы ездили в сад, тогда там было много яблок..» начинает разговаривать про бабушку).

Также затруднения проявлялись в использовании сложных предложений, преобладали простые (Кирилл В. – «Давай пить чай»). Стоит отметить также трудности во вступлении в диалог и ответные высказывания по предложенным примерам (Кирилл В. отвлекается, помощь фразой: «Крош, Ёжик ждет от тебя ответ, предложи Ёжику выпить чаю»). В целом можно сказать, что детям тяжело было в составлении высказываний, встречных предложений, наблюдались трудности в выражении своих слов с помощью мимики и жестов.

Низкий уровень наблюдается у одного ребенка (Артем Г., 6 лет, УО) – не проявляется заинтересованность к диалогу, к собеседнику (длительная пауза, после чего, Артем Г. убегает, диалог прерывается), проявляется сумбурная речь, не имеющая отношения к заданной теме диалога (Артем Г. –

«гусеницу!? мы с папой тоже на рыбалке видели, а там были другие люди.. я испугался и писал.. а потом домой приходили и ели.. еле-еле досмотрел»), характер диалога репродуктивный – ребенок соглашался во всем с лидером (помощь Артему Г. фразой: «К тебе пришел Копатыч, открывай ему скорее двери», Артем Г. – «открываю»). Можно подчеркнуть, что диалог не возникал по инициативе ребенка, протекал пассивно и вяло. По проведению второй методики «Рисование общей картины» были получены следующие результаты:

Таблица 5

Результаты проведения методики «Рисование общей картины» в аспекте речевой деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью

Речевая деятельность				
Имя ребенка	Тематичность диалога	Реализация и развитие главной мысли	Характер диалога	Общая оценка
Кирилл В., 6 лет, ЗПР	3	2	3	8
Андрей К., 6 лет, ЗПР	2	2	1	5
Маша М., 6 лет, ЗПР	2	3	3	8
Жора Н., 6 лет, ЗПР	3	2	2	7
Ваня Л., 6 лет, ЗПР	3	2	3	8
Артем Г., 6 лет, УО	0	0	0	0

Таблица 6

Результаты проведения методики «Составление диалога по ролям» в аспекте речевого поведения у старших дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью

Речевое поведение						
Имя ребенка	Активность участия в диалоге	Реакция, отношение к участнику диалога	Особенности речевых высказываний	Особенности использования речевого этикета	Особенности использования паралингвистических средств в диалоге	Общая оценка

Продолжение таблицы 6

Кирилл В., 6 лет, ЗПР	3	2	2	2	1	10
Андрей К., 6 лет, ЗПР	1	1	2	1	1	6
Маша М., 6 лет, ЗПР	3	2	2	3	1	11
Жора Н., 6 лет, ЗПР	3	2	2	2	2	11
Ваня Л., 6 лет, ЗПР	2	1	2	1	1	7
Артем Г., 6 лет, УО	1	1	0	0	0	2

Подводя итог по второй проведенной методике, можно сказать, что были выделены средний и низкий уровни.

Средний уровень у пяти детей, о чем свидетельствует соответствие диалога поставленной теме, но не полное раскрытие главной мысли (Андрей К. – «Я нарисую, Киря, рядом с твоей.. собачки тоже гуляют когда тепло на улице и солнышко»), характер диалога преобладает реконструктивный, наблюдались встречные предложения, но также были и разногласия между детьми, что говорит об отрицании взаимодействия с собеседником (Жора Н. – «Снег я не буду рисовать.. я буду рисовать птичек»; Ваня Л. – «Что ты делаешь, убери.. дайте мне другой листочек»).

Низкий уровень наблюдается у одного ребенка, об этом свидетельствует то, что ребенок абсолютно не вовлечен в процесс, не пытается пойти на контакт с собеседником. Стоит отметить, что побуждений к диалогу у ребенка нет, он пользуется речевыми примерами экспериментатора: (Уточняется: «Артем, спроси у Вани, что он рисует», «Артем Г. – «Что ты рисуешь?»). В целом можно также отметить, что присутствовали затруднения в выделении главной мысли диалога и последующем её развитии, диалог не подкреплён эмоциональными реакциями, речь однообразна.

По проведению третьей методики «Ответь на вопрос» получены данные, которые представлены в таблице 7.

Результаты проведения методики «Ответ на вопрос» у старших дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью

Имя ребенка	Коммуникативность	Экспрессивность общения	Самостоятельность	Речевые средства	Понимание обращенной речи	Связность и логичность высказываний	Общая оценка
Кирилл В., 6 лет, ЗПР	2	2	2	1	2	1	10
Андрей К., 6 лет, ЗПР	2	1	3	1	2	1	10
Маша М., 6 лет, ЗПР	1	1	1	2	2	1	8
Жора Н., 6 лет, ЗПР	1	1	3	3	2	1	11
Ваня Л., 6 лет, ЗПР	3	1	3	2	2	3	14
Артем Г., 6 лет, УО	1	1	1	0	0	0	3

Анализируя данные по методике «Ответ на вопрос», можно сделать заключение о том, что высокий уровень не наблюдается. Средний уровень мы видим у четырех детей – в основном, дети идут на контакт, но отвлекаются и уходят от поставленного вопроса (Андрей К. – «Да.. я с Яриком бегал сегодня, а Нина...» - начинает рассказывать про девочку), (Маша М. – «Рисовать...» - отвлеклась, залезла под парту), (Жора Н. - ребенок не отвечает на вопрос, встает и отпрашивается в туалет).

Стоит также отметить, что детям требовались уточняющие и наводящие вопросы воспитателя («Ещё что-то может любишь?», «Ваня, сядь, пожалуйста, скажи, а что ты сегодня делал?»). В целом можно сказать, что у дошкольников наблюдались трудности в раскрытии лексической и грамматической стороны речи. Связность речи нарушена, местами утрачена логичность и последовательность выстраиваемых фраз.

Низкий уровень наблюдается у двух детей, это говорит о том, что проявлялись затруднения в установлении контакта, желания отвечать на

поставленные воспитателем вопросы, наблюдалась также неразборчивая речь, которая не соответствовала заданным вопросам (Артем Г. – «У тебя есть кошка.. я живу (неразборчивый адрес).. с папой ходили.. а там был страшный и зубы.. он делал так (показывает жесты).. а ты с нами не ходил» - показывает пальцем в другого ребенка).

Также, затруднения были в составлении сложных предложений, преобладали простые, односоставные («Ваня, а игрушки у тебя любимые есть?» Ваня Л. – «Щенячий патруль», «У тебя есть друзья?» Ваня Л. – «Да»).

Таким образом, проведя данное исследование диалогической речи, можно сделать вывод о том, что диалогическая речь у детей с нарушением интеллекта и задержкой психического развития действительно недостаточно развита.

По данным исследования выявлено, что высокий уровень диалогической речи у детей наблюдается крайне редко. Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень развития связной диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития выше, чем у старших дошкольников с нарушением интеллекта, но и дети с задержкой психического развития имеют особенности, которые отличают их от нормально развивающихся детей и не позволяют им выполнять предложенные задания в полной мере.

Детям старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития присуща низкая мотивация, вследствие чего дети, понимая суть диалога и зная ответ на поставленный вопрос, не отвечают на него.

Также стоит отметить, что им свойственен переход с одной темы на другую, ту, которая более знакома для них. Это приводит к тому, что динамики в развитии диалогической речи не происходит, что указывает на затруднения в развитии связной речи.

Однако, стоит отметить, что если речь детей с задержкой психического развития удовлетворяет потребностям повседневного общения, то у дошкольников с нарушением интеллекта она развита крайне слабо. Это

связано с бедностью словаря, затруднением в словообразовании, недостаточностью в содержании и оформлении высказываний. Дошкольники с нарушением интеллекта употребляют в основном простые, нераспространенные предложения, вводные конструкции практически не используются.

Вывод по 2 главе

По результатам проведённого исследования можно сделать следующие выводы. Детям были предложены задания, с помощью которых можно исследовать их уровень развития диалогической речи.

Дети с нарушением интеллекта и задержкой психического развития показали результаты, по которым можно понять, что в области развития диалогической речи у них имеется отставание, вызванное нарушением в психическом развитии и особенностями диалогической речи.

Предложенные одинаковые задания для детей с нарушением интеллекта и задержкой психического развития показывают, что дошкольники с нарушением интеллекта справлялись с заданиями хуже, чем дошкольники с задержкой психического развития.

Учитывая полученные результаты, можно сказать, что характерными трудностями для детей с задержкой психического развития являлись затруднения в выразительном оформлении речи, сопровождении жестами и мимикой, установлении контакта и мотивации выполнять задания, а также, затруднения в понимании обращенной речи и ускользание логики между диалогическими единствами.

Для детей с нарушением интеллекта трудным было удержание эмоциональных реакций, адекватных ситуации, проявление инициативы в ведении диалога, или формулировании встречных предложений к собеседнику, а также, последовательность высказываний, их лексико-грамматический строй, отсутствие интереса и желания взаимодействовать.

Отсюда следует, что дети с нарушением интеллекта и задержкой психического развития нуждаются в проведении специальной коррекционной работы по развитию диалогической речи, которая должна иметь систематический и целенаправленный характер.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Игровая деятельность как метод развития диалогической речи

Игровая деятельность играет большую роль как в психическом развитии старших дошкольников, так и в умении использовать речевые навыки. В игре появляются первые элементы обучения и различные виды деятельности дошкольников.

По мнению Л. С. Выготского, введение приемов игры позволяет быть процессу обучения сообразным природе детей [9].

Учитывая то, что игра развивается с помощью речи, можно подчеркнуть тот факт, что развитие игровой деятельности и речевое развитие дошкольников имеет между собой тесную связь.

Сюжет образуется из реплик самих детей, которые берут на себя ту или иную роль, и ведут ее к логичному завершению. Находясь в игровой среде постоянно, дети, взаимодействуя друг с другом, совместно реализуют жизненную потребность человека в общении [9].

В своих исследованиях Д. В. Менджерицкая отмечает, что сюжет игры и ее содержание позволяет детям более активно выражать свою роль и соответствующее ей поведение в процессе игры. Детям привлекателен игровой образ, который они могут примерить на себя, и они опираются на него по своему собственному побуждению [29].

Игра вызывает у дошкольников различные положительные эмоции, так как действующая позиция, которую выбирает ребенок, вызывает у него

искреннее отношение к ситуации и собственный опыт, помогающий передать замысел игры и события, происходящие в ней.

Важнейшим средством формирования и совершенствования речи у дошкольников является сюжетно-ролевая игра. Психическое развитие ребенка начинается с общения, с помощью него он обретает такие качества, как поведенческие, человеческие и психические.

Характеризуя сюжетно-ролевую игру как основной, ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста, С. Л. Рубинштейн подчеркивает, что игра является самым спонтанным проявлением ребенка и строится на взаимодействии с взрослым. Сюжетно-ролевой игре присущи следующие черты: самостоятельность, творческий характер, активность, эмоциональная насыщенность и увлеченность. Интересным является то, что действия происходят в неких условных пространствах. Комната может подразумеваться как больница или магазин, а вовлеченные в этот процесс дети берут на себя соответствующие заданной теме роли врача, продавца и т.д. Далее действия происходят по заданному сценарию [44].

В сюжетно-ролевой игре роли всегда парные, ведь если есть роль врача, то ему необходим пациент, если ребенок берет роль продавца, то смысл игры теряется без покупателя. Отсюда следует, что данный вид деятельности – коллективный, в нем обязательно предполагается наличие двух или более участников, и, прежде всего, это должны быть сверстники [44].

Каждая вещь, действие или поступок обретают новый смысл, когда их называют новыми именами. Стоит отметить что, играя, дошкольники, помимо манипуляций с определенными предметами еще и объясняют, что они делают и зачем. Если убрать сопутствующие речевые коммуникации, принятие какой-либо роли или условное создание пространственной среды для игры становится невозможным. Важно, чтобы речь дошкольника была направлена в чей-то адрес, каждое игровое действие должно так или иначе

зависеть от зрителя или партнера, для которого и проводится речевое сопровождение о том или ином предмете или действии.

Большой вклад в изучение игры детей дошкольного возраста внес Д. Б. Эльконин. Он подчеркивает, что именно в игровой деятельности у детей появляется речевая связь, освобождающая их от ситуационной связности. Игра считается «посредником» между реальной, воспринимаемой ситуацией и зависимостью речевого акта от предметов или действий к свободе слова. Именно в этом «освобождении слова» и состоит значение игры со сверстниками для речевого развития детей [50].

Несмотря на это, для того, чтобы играть в ролевые игры, должен быть хороший уровень развития связной речи. Детям, имеющим затруднения в свободном владении речью, тяжело брать на себя желаемую роль, правильно построить сюжет, игра становится примитивной, основываясь только на манипуляциях с определенным предметом, а также, они достаточно непродолжительны.

Сюжетно-ролевая игра относится к играм обучающим, потому как в большей степени оказывает положительное влияние на развитие речевых навыков и умений, определяет выбор языковых средств.

Таким образом, для того, чтобы оказать благоприятное влияние на речевое развитие детей старшего дошкольного возраста, необходимо учитывать ту социальную-речевую среду, которая будет соответствовать их возрастным нормам, побуждать детей к активности в использовании речи, использовать игру как средство для развития диалогической речи.

Подводя итоги влияния сюжетно-ролевой игры на развитие связной диалогической речи детей старшего дошкольного возраста, мы пришли к тому, что сюжетно-ролевая игра – это игра, автором которой являются сами дети. В таких играх происходит воссоздание социальных взаимоотношений между людьми, отражение знаний, впечатлений и представлений об окружающем мире. Сюжетно-ролевая игра требует от детей умения договариваться о ролях, соблюдать назначенные правила, согласовывать свои

действия с другими участниками игры, и именно в старшем дошкольном возрасте сюжетно-ролевая игра имеет особое значение для развития связной диалогической речи.

Важно отметить также то, что сюжетно-ролевая игра положительно влияет на развитие связной диалогической речи детей старшего дошкольного возраста. В зависимости от сюжета той или иной сюжетно-ролевой игры, ребенок подражает голосам людей или зверей, вслух разговаривает с игрушкой, говорит и за себя, и за нее, ролевая игра представляет собой некое упражнение для овладения навыками и умениями диалогической речи в условиях межличностного общения.

Идея включения дидактической игры в процесс обучения всегда привлекала отечественных педагогов. Многие ученые отмечают важную роль обучающих игр, которые позволяют педагогу расширять практический опыт ребенка, закреплять его знания об окружающем мире (А. С. Макаренко, У. П. Усова, Р. И. Жуковская, Д. В. Менджерицкая, Е. И. Тихеева и др.).

Дидактическая игра – это средство активизации психических и мыслительных процессов, тем самым, вызывая у детей живой интерес к процессу познания окружающего мира. Стоит отметить, что кроме речевого развития, в дидактической игре происходит и познавательное развитие, так как она способствует расширению представлений дошкольников об окружающей действительности, а также, совершенствованию таких высших психических функций, как внимание, мышление и память.

Дидактическая игра как форма обучения детей содержит два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Педагог является и учителем, и участником игры одновременно – он учит и играет, а дети, играя, учатся. Если знания об окружающем мире, как правило, расширяются и познаются детьми на занятиях, то в дидактической игре, где занятия проходят в игровой форме, детям предлагаются задания в виде загадок, предложений, вопросов. Это делает процесс обучения интересным, оказывая положительное влияние на развитие диалогической речи дошкольников [7].

Дидактические игры уникальны тем, что могут проводиться как с игрушками, предметами или картинками, так и без какого-либо наглядного материала. Многие игры построены в словесной форме, основываясь на словах и действиях играющих [2].

Для достижения обучающего и развивающего результата стоит отметить важность игровых правил, которые контролируются игровыми действиями. Чаще всего, педагоги, разрабатывая тот или иной план действий, выбирают последовательность дидактических игр, усложняющихся по содержанию, дидактическим задачам, игровым действиям и правилам. Безусловно, отдельные дидактические игры вне системы могут быть полезными и интересными, но, если речь идет о коррекционной работе, осуществляющейся для развития связной диалогической речи, следует соблюдать последовательность и определять взаимодействие обучения на занятиях и в дидактической игре [9].

Говоря о словесных играх, можно отметить, что для участия в них требуется использовать приобретенные ранее знания в новых связях и новых обстоятельствах. Дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи; описывают предметы, выделяя характерные их признаки; отгадывают по описанию; находят признаки сходства и различия; группируют предметы по различным свойствам, признакам. Эти дидактические игры проводятся во всех возрастных группах, но особенно они важны в воспитании и обучении детей старшего дошкольного возраста, так как способствуют подготовке детей к школе. Это развивает умение внимательно слушать педагога, быстро находить ответ на поставленный вопрос, точно и четко формулировать свои мысли, применять знания в соответствии с поставленной задачей. Все это, развивает речь ребенка-дошкольника и способствует активизацию связной речи [22].

Таким образом, дидактическая игра – явление сложное, но в ней отчетливо обнаруживается структура, т.е. основные элементы, характеризующие игру как форму обучения и игровую деятельность

одновременно. Игра на протяжении многих веков была важным источником воспитания речи детей. Именно дидактические игры, в процессе которых идет активная речевая деятельность, общение являются одним из важных средств развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста.

3.2. Организация и методика экспериментального обучения

Учитывая проведение на констатирующем этапе диагностики было выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта и задержкой психического развития преобладает средний или низкий уровень сформированности диалогической речи. Исходя из этого, нами был разработан комплекс занятий, направленный на развитие диалогической речи в игровой деятельности, в который входят сюжетно-ролевые и дидактические игры, которые подобраны в соответствии с возможностями старших дошкольников, возрастом, а также, с их интересами.

Обучающий эксперимент проводился на основе таких общепедагогических принципах коррекционно-педагогической деятельности, как: принцип целенаправленности педагогического процесса, принцип гуманистической направленности педагогического процесса, принцип уважения к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему, принцип опоры на положительное взаимодействие.

Методами и приемами в работе по развитию связной диалогической речи являются беседы педагогов с детьми, групповые беседы, различные дидактические и сюжетно-ролевые игры. Особенно рекомендуется проведение игр с соблюдением таких правил, как высказывание собственных рассуждений и обоснование их, соблюдение очередности игровых и речевых действий, дополнение высказываний собеседников.

Цель программы: формирование и совершенствование диалогической речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития.

Исходя из поставленной цели, можно выделить основные задачи:

1. Обогащать содержание речевого воспитания и совершенствовать формы и методы речевой работы;
2. Формировать умение слушать и слышать партнера, поддерживать речевое и игровое взаимодействие, отвечать на высказывания партнера, рассуждать, аргументировать высказывания;
3. Повышать игровую и коммуникативную мотивацию к занятиям;
4. Формировать умение дополнять высказывания партнера: задавать вопросы, вежливо высказывать предположения, пожелания, несогласие; рассуждать, обосновывать свои суждения.

Занятия проводятся в групповой форме работы, длительностью 30-40 минут, интенсивностью – 2 занятия в неделю. Общее количество занятий – 10.

Таблица 8

Календарно-тематическое планирование занятий по развитию связной диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью в игровой деятельности

№	Период	Содержание работы	Основная цель занятия
1	05.03.19	Сюжетно-ролевая игра «Билет на поезд»	Совершенствовать диалогическую речь.
2	06.03.19	Дидактическая игра «Правда или ложь»	Формировать адекватную реакцию на ответы собеседников, развивать толерантность и доброжелательность по отношению к собеседникам.
3	12.03.19	Сюжетно-ролевая игра «Путешествие в страну добрых дел»	Формирование взаимодействия детей в совместных играх, развивать умение соотносить роли с содержанием игры.
4	13.03.19	Дидактическая игра «Да и нет»	Активизация речевой поисковой активности.
5	21.03.19	Сюжетно-ролевая игра «Чайная»	Совершенствовать диалогическую речь

6	22.03.19	Дидактическая игра «Выдумка»	Развивать доказательную речь, воспитывать культуру диалога.
7	27.03.19	Сюжетно-ролевая игра «Хлеб-соль»	Формировать умение договариваться, планировать дальнейшую деятельность.
8	28.03.19	Дидактическая игра «Отгадай-ка»	Совершенствовать диалогическую речь.
9	03.04.19	Сюжетно-ролевая игра «Лечим зверят»	Формирование навыков диалогической речи.
10	04.04.19	Дидактическая игра «Сходства и отличия»	Развивать умения аргументировать свой ответ, воспитывать терпимость и доброжелательность по отношению к собеседникам.

Ниже предлагается содержание одного из занятий календарно-тематического планирования для дошкольников.

Подробное описание других занятий календарно-тематического плана можно посмотреть в приложении 2.

Занятие №5. Сюжетно-ролевая игра «Чайная»

Цель: совершенствование диалогической речи

Задачи:

- формировать связную речь, грамматический строй речи;
- формировать умение делать простые умозаключения, высказываться полными, развёрнутыми предложениями;
- формировать умение сочетать существительные с глаголами и прилагательными.

Педагог: - Дети, попробуйте отгадать загадки, которые я вам сейчас загадаю.

Среди ложек я полковник.

И зовут меня...

Дети: Половник!

Суп, салат, пюре, котлеты

Подают всегда в ...

Дети: Тарелке.

Педагог: А на чай и простоквашу

Подставляй, дружок, ...

Дети: Чашку.

Педагог: На плите - кастрюль начальник.

Толстый, длинноносый...

Дети: Чайник.

Педагог: Я на кухне самый важный,

Потому что есть свисток.

Нагревал я не однажды

Для заварки кипятков.

Дети: Чайник.

Педагог: По моей тарелке лодочка плывёт.

Лодочку с едою отправляю в рот.

Дети: Ложка.

2. Беседа о профессиях в кафе.

Педагог: - Сегодня я вам предлагаю поиграть в игру «Кафе «Чайная»».

- Давайте вспомним, кто же работает в кафе?

Дети: Администратор, официант, кассир, повар, кулинар, охранник, уборщица.

Педагог: - А что должен делать повар в кафе?

Дети: Готовить еду, варить, жарить.

Педагог: - А за что отвечает администратор?

Дети: Он отвечает за кафе.

Педагог: - Какие обязанности у официанта?

Дети: Принести заказ, еду, напитки.

Педагог: - Чем занимается уборщица?

Дети: Моет полы, собирает мусор.

3. Распределение ролей.

Педагог: - А еще могут в кафе работать организаторы праздников, которые развлекают детей, играют с ними, устраивают различные конкурсы.

Ну что, пора нам отправляться в кафе, которые будет называться «Чайная». Давайте с вами определим, кто кем будет в нашем кафе. Нам надо распределить роли. В первый раз я тоже с вами поиграю и возьму себе роль администратора кафе. Это человек, который встречает посетителей, усаживает за столики и наблюдает за тем, чтоб им было уютно и хорошо. Еще нам нужны два официанта. Выбирайте нужные атрибуты и начинаем игру.

Роли выбраны, не забывайте, что самое главное, вести себя культурно и вежливо.

А вы знаете, как надо себя вести за столом?

Дети: - В гостях и дома за обедом

Говорить нельзя с соседом

Не нужно чавкать и сопеть,

А также головой вертеть,

Есть спокойно, аккуратно

Будет всем вокруг приятно

Педагог: - А как следует себя вести в кафе?

Дети: вежливо, есть спокойно, аккуратно.

Педагог: - Молодцы, вы знаете, как надо себя вести и за столом и в общественных местах.

Диалог администратора и посетителей.

Дети: (Посетитель) Здравствуйте!

Администратор: Добрый день, проходите, пожалуйста, добро пожаловать в кафе «Чайная». Усаживайтесь по удобней. К вам сейчас подойдет наш официант.

(Посетители усаживаются. Важно, чтобы мальчик пропускал девочку вперед, пододвигал стул и т. д.).

Посетители: - Спасибо (мальчики сажают девочек за стол).

Диалог официанта и посетителей:

Официант: Добрый день, меню, пожалуйста.

Посетитель: Здравствуйте! Добрый день!

Официант: Что будете заказывать? (Подает меню). У нас есть очень вкусный чай «Крепкие традиции» и очень вкусные пирожные.

Посетитель: Чай «Крепкие традиции» и пирожное.

Официант: Отдыхайте, ваш заказ будет скоро готов.

(Далее дети играют по собственному замыслу: официант принимает заказ, передает повару и т.д.).

(Повар заваривает чай. Наливает чай в чашку. Официант ставит все заказанное на поднос, аккуратно подает посетителю, красиво расставляет на столе).

Официант: Приятного аппетита!

Посетитель: Большое спасибо. (Посетители едят, пьют чай, между собой общаются. Официант в это время подсчитывает сумму заказа)

Посетитель: Пожалуйста посчитайте нам.

Официант: С вас 5 рублей за чай, 10 рублей за пирожное.

Посетитель: Спасибо, все было вкусно.

Официант: Приходите к нам еще.

Подходит Администратор.

Администратор: Вам у нас понравилось?

Посетитель: Да все было замечательно.

Администратор: Приходите к нам еще, вы попробуете разные сорта чая, получите заряд бодрости и удовольствие от общения с друзьями! Приводите своих друзей.

Посетитель: До свидания!

Администратор: До свидания!

3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента

Проведение контрольного эксперимента необходимо нам для того, чтобы выявить эффективность разработанного комплекса занятий по развитию диалогической речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития в игровой деятельности. В нем участвовало 6 детей, возраста 6-ти лет на момент обследования. Протокол обследования представлен в Приложении № 2.

Ниже представлены сравнительные данные по итогам проведения констатирующего и контрольного этапов эксперимента, позволяющие увидеть уровень сформированности старших дошкольников до и после проведения коррекционной работы по развитию связной диалогической речи.

Таблица 9

***Сравнительный анализ результатов проведения методики
«Составление диалога по ролям» в аспекте речевой деятельности у
старших дошкольников с задержкой психического развития и
умственной отсталостью***

Имя ребенка	Тематичность диалога		Реализация и развитие главной мысли		Характер диалога		Общая оценка	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Кирилл В., 6 лет, ЗПР	3	3	3	3	2	3	8	9
Андрей К., 6 лет, ЗПР	1	2	1	2	2	2	4	6
Маша М., 6 лет, ЗПР	3	3	2	3	3	3	8	9
Жора Н., 6 лет, ЗПР	2	2	3	3	3	3	8	8
Ваня Л., 6 лет, ЗПР	2	2	1	2	3	3	6	7
Артем Г., 6 лет, УО	0	1	0	1	0	0	0	2

Анализируя сравнительные показатели, можно наблюдать положительную динамику всех показателей в аспекте речевой деятельности. Свой уровень значительно повысили трое детей: Андрей К., Ваня Л. и Артем Г. Стоит отметить, что у этих детей стал преобладать творческий характер диалога, повысилась мотивация к выполнению заданий.

Кирилл В. и Маша М. также стали более активно и заинтересованно проявлять себя в диалоге, реплики детей соответствовали заданной тематике и прослеживались на протяжении всего диалога. Жора Н. хорошо проследовал тему диалога в начале, но не довел до конца.

Таблица 10

**Сравнительный анализ результатов проведения методики
«Составление диалога по ролям» в аспекте речевого поведения у старших
дошкольников с задержкой психического развития и умственной
отсталостью**

Имя ребенка	Активность участников диалога		Реакция, отношение к участнику диалога		Особенность и речевых высказываний		Особенность и использования речевого этикета		Особенность и использования паралингвистических средств в диалоге		Общая оценка	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Кирилл В., 6 лет, ЗПР	2	2	3	3	2	2	2	2	1	2	10	11
Андрей К., 6 лет, ЗПР	1	2	2	2	2	2	1	2	3	3	9	11
Маша М., 6 лет, ЗПР	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	12	13
Жора Н., 6 лет, ЗПР	3	3	3	3	2	2	2	2	1	2	11	12
Ваня Л., 6 лет, ЗПР	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	8	10

Артем Г., 6 лет, УО	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	6	8
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Сравнительный анализ проведения методики в аспекте речевого поведения показал, что у трех детей – Андрей К., Ваня Л., Артем Г. улучшились показатели в наибольшей степени. Наблюдалась более открытая и вежливая позиция по отношению к собеседнику. Уровень мотивации повысился, дети проявляли себя более охотно. Кирилл В. проявил положительные результаты в использовании паралингвистических средств в процессе диалога – интонация плавная на протяжении всей длительности речи, высказывания подкреплены жестами и мимикой.

Маша М. улучшила свои показатели в особенности речевых высказываний, реплики стали более сложными по построению, предложения строились в более развернутой форме. Жора Н. стал удерживать прямой взгляд при общении с собеседником, речевые высказывания приобрели более эмоциональный фон благодаря жестикуляции. Таким образом, данная методика, проведенная повторно, показала положительную динамику у всех дошкольников в тех или иных аспектах, которые были ниже в первичном констатирующем эксперименте.

Таблица 11

**Сравнительный анализ результатов проведения методики
«Рисование общей картины» в аспекте речевой деятельности у старших
дошкольников с задержкой психического развития и умственной
отсталостью**

Имя ребенка	Тематичность диалога		Реализация и развитие главной мысли		Характер диалога		Общая оценка	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Кирилл В., 6 лет, ЗПР	3	3	2	2	3	3	8	8

Продолжение таблицы 11

Андрей К., 6 лет, ЗПР	2	2	2	3	1	1	5	6
Маша М., 6 лет, ЗПР	2	2	3	3	3	3	8	8
Жора Н., 6 лет, ЗПР	3	3	2	3	2	2	7	8
Ваня Л., 6 лет, ЗПР	3	3	2	2	3	3	8	8
Артем Г., 6 лет, УО	0	1	0	1	0	0	0	2

Сравнительный анализ повторно проведенной методики «Рисование общей картины» в аспекте речевой деятельности также показал положительную динамику. В данном случае, улучшения показали Андрей К., Жора Н., Артем Г. У этих детей отмечается реализация главной мысли и ее последующее развитие, тема, заданная изначально, соблюдается на протяжении всего времени проведения методики, нет перескакивания на другие темы.

На прежнем уровне остались Кирилл В., Маша М. и Ваня Л. Этим детям меньше оказывалась стимулирующая помощь в выполнении предложенного задания.

Таблица 12

**Сравнительный анализ результатов проведения методики
«Рисование общей картины» в аспекте речевого поведения у старших
дошкольников с задержкой психического развития и умственной
отсталостью**

Имя ребенка	Активность участников диалога		Реакция, отношение к участнику диалога		Особенность и речевых высказываний		Особенность и использования речевого этикета		Особенности использования паралингвистических средств в диалоге		Общая оценка	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.

Кирилл В., 6 лет, ЗПР	3	3	2	2	2	2	2	2	1	2	10	11
Андрей К., 6 лет, ЗПР	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	6	7
Маша М., 6 лет, ЗПР	3	3	2	2	2	2	3	3	1	1	11	11
Жора Н., 6 лет, ЗПР	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	11	12
Ваня Л., 6 лет, ЗПР	2	3	1	1	2	2	1	2	1	1	7	9
Артем Г., 6 лет, УО	1	3	1	2	0	0	0	1	0	0	2	6

Сравнительный анализ данной методики в аспекте речевого поведения, проведенной повторно, показал наибольшую положительную динамику у двух детей. Ваня Л. стал проявлять более активную позицию, следовательно, можно сказать, что уровень мотивации к занятию повысился, появилась заинтересованность в предложенном задании, стоит отметить также то, что отношение к партнеру положительное, встречные предложения учитываются, чувствуется доверие ребенка к общему выполнению работы. Артем Г. активно подошел к выполнению задания, использовал в своей речи особенности речевого этикета, располагал спокойным и доверительным отношением к собеседнику.

Результаты улучшились на один балл у трех детей: Кирилл В., Андрей К., Жора Н. Динамика прослеживалась в таких компонентах, как использование паралингвистических средств в речи, особенности речевых высказываний в плане сложности построения фраз и их распространенности.

Наименьшую динамику показали результаты Маши М. В данном случае, ребенку оказывалось меньше всего помощи в выполнении методики. Таким образом, проведя повторно вторую методику, мы наблюдаем

эффективность коррекционной работы практически по всем компонентам оценивания диалогической речи дошкольников. Стоит отметить то, что большинство детей показали положительную динамику, улучшив свои результаты по сравнению с показателями первично проведенного констатирующего эксперимента.

Таблица 13

Сравнительный анализ результатов проведения методики

«Ответ на вопрос» у старших дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью

Имя ребенка	Коммуникативность		Экспрессивность общения		Самостоятельность		Речевые средства		Понимание обращенной речи		Связность и логичность		Общая оценка	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Кирилл В., 6 лет, ЗПР	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	1	2	10	13
Андрей К., 6 лет, ЗПР	2	2	1	2	3	3	1	1	2	2	1	3	10	13
Маша М., 6 лет, ЗПР	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1	2	8	10
Жора Н., 6 лет, ЗПР	1	2	1	2	3	3	3	3	2	2	1	1	11	13
Ваня Л., 6 лет, ЗПР	3	3	1	2	3	3	2	2	2	2	3	3	14	15
Артём Г., 6 лет, УО	1	2	1	1	1	2	0	1	0	0	0	1	3	7

Сравнительные данные показали нам значительную положительную динамику по всем параметрам. Наибольшие улучшения по показателям наблюдаются у Кирилл В., Андрей К., Артем Г. Речь более экспрессивная, эмоционально окрашенная, присутствует сопровождение жестами и мимикой. Поввысился показатель лексико-грамматической стороны речи.

Средний уровень показали Маша М., Жора Н., Ваня Л. Динамика прослеживается в желании детей идти на контакт, коммуникабельности и активном выполнении предложенных заданий. Показатель экспрессивности речи также поввысился у данных дошкольников. Стоит отметить также последовательность и связность речевых высказываний детей.

Можно сделать вывод, что при проведении данной методики повторно, мы видим улучшения всех показателей. Большинство детей перешли с низкого на средний уровень, а также, на высокий. Это доказывает нам то, что проведение коррекционной работы по развитию связной диалогической речи у старших дошкольников было эффективно.

Вывод по 3 главе

По итогу сравнения двух этапов эксперимента (констатирующий и контрольный) мы получили два результата, которые показывают нам динамику в развитии диалогической речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития.

Проанализировав повторно три методики, предложенные детям в констатирующем этапе эксперимента, мы видим, что после проведенной коррекционной работы, а именно, разработанного нами комплекса занятий, которые основаны на главном виде деятельности данного возраста – игре, результаты стали лучше.

Анализируя полученные данные по итогу контрольного этапа эксперимента, можно сделать вывод о том, что стоит продолжать работу над обогащением словарного запаса, выразительными средствами речи,

использованием речевого этикета. Особое внимание стоит уделить пониманию обращенной речи, самостоятельности детей в высказываниях, а также, следить за тем, чтобы речь была логична и последовательна.

Для того, чтобы совершенствовать навыки диалогической речи у старших дошкольников, необходимы были такие аспекты, как: проведение сюжетно-ролевых игр в парах, проведение игр с четкими правилами и инструкциями, речевые ситуации, в которых необходимо слушать собеседников, давать ответы на заданные вопросы, уметь высказать свою точку зрения, проведение игр с интересным сюжетом, соответствующим возрасту и интересам ребенка, для того, чтобы вызвать у него мотивацию к занятию, а также, побудить на диалог.

Вышеперечисленные аспекты помогли нам составить план занятий, благодаря которому, можно заметить активное использование диалогической речи у старших дошкольников, повышение активности, и в целом, интерес к ситуациям, подразумевающим диалог.

Таким образом, с помощью сравнительных данных мы выявили эффективность проведенной коррекционной программы по развитию связной диалогической речи в игровой деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной выпускной квалификационной работе по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности осуществлялась работа, в результате которой были решены следующие задачи: проанализировать теоретическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования. Был осуществлен подбор методик для выявления уровня развития диалогической речи. Для выявления развития диалогической речи в констатирующем и контрольном экспериментах использовались такие методики как: «Составление диалога по ролям» (Чиркина Г. В., Филичева Т. Б., Чевелева Н. А.) [49], «Рисование общей картины», «Ответь на вопрос» (И. С. Назметдинова) [32].

Экспериментальное изучение по проблеме развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста и получение результатов предложенных методик показало, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта и задержкой психического развития недостаточно развита диалогическая речь. Был осуществлен сравнительный анализ, который описан в параграфе 3.3. Он показал, что, учитывая параметры, отраженные в параграфе 2.1, была замечена положительная динамика, а это значит, что игровая деятельность действительно оказывает благоприятный результат на развитие диалогической речи старших дошкольников. Создание предметно-игровой среды и вовлечение детей в разнообразные игры, повышает их мотивацию к общению, побуждает на диалог, помогает развить такие качества, как доброжелательность и терпимость к собеседнику, а также, активизирует и обогащает словарь, повышает уровень владения различными паралингвистическими средствами,

такими, как установление прямого контакта «глаза в глаза», жестикуляцию и мимику.

Реализация проведенной коррекционной работы со старшими дошкольниками показала нам положительный результат в развитии диалогической речи. Поставленная нами цель, которая звучит следующим образом: на основе анализа теоретических источников выделить особенности связной диалогической речи и осуществить проведение коррекционной работы по развитию диалогической речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития в игровой деятельности, была достигнута.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аврасин, В. М. Лексико-грамматические средства выражения динамизма в языке современной немецкой художественной литературы (на материале авторской речи) [Текст] : Дис. канд. филол. наук. / В. М. Аврасин – М., 1965. – 350 с.
2. Алексеева М. М. Яшина В. И. Методика развития и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Учеб. Пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М., Изд. центр «Академия», 2014. – 448с.
3. Баскакова, И. Л. Внимание школьников-олигофренов [Текст] / И. Л. Баскакова – М. : Просвещение, 1982. – 56 с.
4. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] : учебно-методическое пособие / Н. Ю. Борякова – М. : Гном-Пресс, 2002 – 64 с.
5. Бухбиндер, В. А. Устная речь как процесс и как предмет обучения [Текст] / В. А. Бухбиндер // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / под ред. В. А. Бухбиндера. – Киев : КГУ, 2001. – С. 562 –568.
6. Васильева, Е. Н. Формирование эмоционального отношения к близким взрослым старших дошкольников с ЗПР в зависимости от характера отношений в семье [Текст] / Е. Н. Васильева // Шестилетние дети: Проблемы и исследования. – Н. Новгород, 1993. – С. 104 – 109.
7. Виноградова Н. Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой [Текст] / Н. Ф. Виноградова – М.: Просвещение, 2009. - 102 с.
8. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 176 с.

9. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] / Л. С. Выготский // Вопросы психологии – 2006 - № 6. – с.62 – 76.
10. Выготский, Л. С. Мышление и речь. [Текст] / Л. С. Выготский – Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 2009. – 352 с.
11. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский – М. : Педагогика, 1983. – 239 с.
12. Глаголев, Н. В. Языковая экономия и языковая избыточность в синтаксисе разговорной речи [Текст] (На материале нем. яз.) : Автореферат дисс. на соискание учен. степени канд. филол. наук / Н. В. Глаголев : 1-й Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза. – М. : [б. и.], 1967. – 20 с.
13. Гнездилов, М. Ф. Обучение русскому языку в младших классах вспомогательной школы [Текст] / М. Ф. Гнездилов. – М. : Учпедгиз, 1959. – 246 с.
14. Дети с задержкой психического развития [Текст] : к изучению дисциплины / Науч. исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР ; под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.
15. Дмитриева, Е. Е. Об особенностях общения со взрослым шестилетних детей с задержкой психического развития [Текст] / Е. Е. Дмитриева // Дефектология, 1988. – №1. – С. 68 – 72.
16. Дмитриева, Е. Е. Формирование общения со взрослым у старших дошкольников с ЗПР [Текст] : научно-методическое пособие / Е. Е. Дмитриева. – Н. Новгород : НГПУ, 1996. – 64 с.
17. Дульнев, Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе [Текст] / Г. М. Дульнев ; под ред. Т. А. Власовой, В. Г. Петровой. – М. : Просвещение, 1981. – 200 с.
18. Жилинская, А. В. Патриотическая риторика как источник сохранения политического порядка в современной России [Текст] / А. В. Жилинская, А. Э. Сенцов, А. А. Трунтягин // Молодой ученый. – 2015. – №9. – С. 970 – 973.

19. Забрамная, С. Д. Умственная отсталость и отграничение ее от сходных состояний [Текст] / С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко // Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М. : Просвещение : Владос, 1995. – С. 128– 132
20. Занков, Л. В. Дефектология [Текст] / Л. В. Занков, В. Г. Петрова // Дефектология : научно-методический журнал / под ред. В. И. Лубовского, – 1991. – №4 – С. 71 – 74.
21. Ковалев, В. В. Психиатрия детского возраста. [Текст] / В. В. Ковалев – М. : Медицина, 1995. – 608 с.
22. Козлова С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью [Текст] / С. А. Козлова – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 132 с.
23. Лаптева, О. А. Теория современного русского литературного языка [Текст] : учебник для вузов / О. А. Лаптева. – М. : Высш. шк., 2003. – 351 с.
24. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей [Текст] : учебное пособие / В. В. Лебединский – М. : Издательство Московского университета, 1985. – 144 с.
25. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев / под. ред. Т. П. Толстой. – М. : Смысл, 2004. – 352 с.
26. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина; под. ред. М. В. Осмоловской. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
27. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.
28. Лурия, А. Р. Некоторые проблемы изучения высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка [Текст] / А. Р. Лурия в 2 т. – М. : АПН РСФСР. – 1956. – 298 с.

29. Менджерицкая, Д. В. Воспитателю о детской игре [Текст] : Пособие для воспитателя детского сада / Д. В. Менджерицкая – М.: Просвещение, 1982. — 128 с.
30. Морозова, Н. Г. Особенности познавательной деятельности и обучения умственно отсталых детей дошкольного возраста : методическое письмо [Текст] / Н. Г. Морозова, Г. В. Кузнецова. – М. : Просвещение, 1978. – 31 с.
31. Мурзаева, В. В. К вопросу о лингвистических особенностях диалогической речи [Текст] / В. В. Мурзаева, Н. А. Тумакова // Молодой ученый. – 2015. – №10. – С. 1233 – 1235.
32. Назметдинова И. С. Диалоги в младшем школьном возрасте: типы, варианты реплик / И. С. Назметдинова, Е. А. Кисть // Начальная школа плюс до и после: Научно-методический и психолого-педагогический журнал. - 2012. - N 11. - С. 39-45
33. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы [Текст] : монография / Под ред. Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1965. – 343 с.
34. Певзнер, М. С. Клиническая характеристика основных вариантов дефекта при олигофрении [Текст] / М. С. Певзнер // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. – М. : АПН РСФСР, 1956. – Т. 1. – С. 354 – 399.
35. Петрова, В. Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? [Текст] / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия пед. и социал. наук. Моск. псих. – социал. ин-т.: Флинта, 2000. – 104 с.
36. Петрова, В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов [Текст] / В. Г. Петрова. – М. : Просвещение, 1968. – 160 с.
37. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталого школьника (олигофренопсихология) [Текст] / В. Г. Петрова, И. В. Белякова – М. : Просвещение, 1996. – 160 с.

38. Петрова, В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы [Текст] / В. Г. Петрова. – М. : Просвещение, 1977. – 200 с.
39. Петровский А. В. Психология развивающейся личности [Текст] / А. В. Петровский – М.: Педагогика, 1987. – 238 с.
40. Пинский, Б. И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы [Текст] / Б. И. Пинский. – М., 1985. – 128 с.
41. Пинский, Б. И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы [Текст] / Б. И. Пинский. – М., 1969. – 150 с.
42. Психология глухих детей [Текст] / Под ред. И.М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – М. : Педагогика, 1971. – 448 с.
43. Разуван, Е. И. Формирование умений делового общения у учащихся старших классов вспомогательной школы [Текст] / Е. И. Разуван // Дефектология, 1989, – 212 с.
44. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. –СПб. : Изд-во: «Питер-Ком», 1998. - 712 с.
45. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития [Текст] : книга для учителя / Е. С. Слепович. – Минск: Народная асвета, 1989. – 64 с.
46. Соловьев, И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей [Текст] / И. М. Соловьев. М. : Просвещение, 1966. – 150 с.
47. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников [Текст] : учеб. пособие – 2-е изд./ Ф. А. Сохин. – М. : Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. – 45 с.
48. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста [Текст] / Г. Е. Сухарева – М. : Медицина, 1965.
- Т.1.: Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка – 1956.– 294 с.
- Т.2: Проблемы общей психологии– 1983. – 300 с.

Т. 3.: Клинические лекции по психиатрии детского возраста – 1965. – 325 с.

49. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей [Текст] : пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина – М. : Профессиональное образование, 1993. – 232 с.

50. Эльконин Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. - М. : Изд-во: «Академия», 2004. - 384 с.

Диагностический протокол обследования констатирующего эксперимента:

1. Кирилл В. и Андрей К. (6 лет, ЗПР)

• Методика: Составление диалога по ролям

Предварительная беседа о том, знают ли дети о данном мультфильме, выбор ролей.

Кирилл – «Я буду крош»

Андрей – «Ёжик.. он с колючками»

Кирилл – «Тук-тук, к вам можно?»

Андрей – «Пошли в магазин.. там чай.. будем играть в компьютер»

(Кирилл отвлекается, помощь фразой: «Крош, Ёжик ждет от тебя ответ, предложи Ёжику выпить чаю»)

Кирилл – «Ёж, давай пить чай.. с конфетами и вареньем»

Андрей – «Давай, а бабушка много ест варенья.. мы ездили в сад, тогда там было много яблок.. (начинает разговаривать про бабушку)

Кирилл – «Меня мама зовет, до свидания, Ёжик»

• Методика: Рисование общей картины

Андрей – «Я нарисую солнышко»

Кирилл – «А я нарисую травку.. зеленую и большую.. длинную.. здесь пониже, а тут большая»

Андрей – «Подвинься, мне неудобно.. я не могу достать..» (пытается подвинуть рукой Савелия»

Кирилл – «Ты ещё нарисуй цветочки, много.. потому что весна распускаются много-много»

Андрей – «Я нарисую, Киря, рядом с твоей.. собачки тоже гуляют когда тепло на улице и солнышко»

• Методика: Ответь на вопрос

Диалог воспитателя с Кириллом:

- готов?
- да;
- чем ты любишь заниматься?
- играть;
- ещё что-то может любишь?
- смотреть телевизор;
- а у тебя есть любимые игрушки?
- да;
- какие ты больше всего любишь?
- гонки я люблю;
- а во что любишь играть?
- в самолет люблю играть.. в черепашки ниндзя могу играть;
- у тебя есть друзья Киря?
- да.. Лиза, Настя, Маша..еще..еще..;
- а как зовут твоих родителей?
- дядя Максим и мама;
- что ты сегодня делал?
- играл в игрушки.. когда наступила ночь?
- нет, почему, сегодня в какие игрушки играл?
- я не играл, я с Матвеем играл в день и ночь;
- ну всё, дружок, спасибо, можешь идти.

Диалог воспитателя с Андреем:

- иди сюда Андрей, сядь рядышком, давай поговорим с тобой
- а во что мы будем играть?
- мы будем разговаривать с тобой, как тебя зовут?
- Андрей;
- а у тебя есть любимые игрушки?
- много игрушек у меня есть.. я люблю играть с Яриком.. с машинкой;
- а где ты живешь?
- в доме, где мама и папа живут

- Андрей, у тебя есть друзья?
- да.. я с Яриком бегал сегодня, а Нина... (начинает рассказывать про девочку)
- Андрей, а как зовут твоих родителей?
- мама и папа.. тетя Света мама
- куда ты любишь ходить?
- мультики смотреть люблю и карусель кататься
- что ты будешь делать сегодня вечером?
- спать буду
- может еще что-то будешь делать?
- зубы чистить и спать
- хорошо, Андрей, можешь идти играть с ребятами.

2. Маша М. и Жора Н. (6 лет, ЗПР)

• Методика: Составление диалога по ролям

Предварительная беседа о том, знают ли дети о данном мультфильме, выбор ролей.

Жора – «Ага, да..Крош»

Маша – (Уточняется: а ты кем будешь?) – «Нюша»

Жора – «Нюша, стук стукстук.. открывай»

Маша – «Ну привет, Крош.. будешь чай пить?»

Жора – «А есть чёнибудь к чаю?»

Маша – «Ммм.. малина»

Жора – «Малина? Малиновое варенье с чаем»

Маша – «Хочешь в мячик играть?»

Жора – «Да, хочу играть в мячик.. пора уходить, там гулять пошли..»

(дети отвлеклись, помощь фразой: нужно попрощаться, когда уходишь)

Маша – «Я пошла, пока»

Жора – «Пока, Нюша»

• Методика: Рисование общей картины

Маша – «Ты каким нарисуешь снег?»

Жора – «Снег я не буду рисовать.. я буду рисовать птичек»

Маша – «А я нарисую снег.. мне нужен карандашик голубой»

Жора – «Надо карандаш.. вот, держи, я нарисую солнышко а ты что-то ещё»

Маша – «Домик нарисую и дерево с листиками, Жора, давай ты лесенку сделаешь»

• **Методика: Ответь на вопрос**

Диалог воспитателя с Машей:

- ну садись, вот тут, рядом сядь, где ты живешь Маша?
- (неразборчиво назвала улицу и квартиру)
- а чем ты любишь заниматься?
- танцевать и бегать во дворе;
- а любимые игрушки у тебя есть?
- динозаврик Ия, машинки еще
- у тебя есть друзья?
- да.. во дворе все вечером играют в футбол, там Мишка и.. этот.. Дима;
- как зовут твоих родителей?
- бабушка Аня;
- куда ты любишь ходить?
- рисовать.. (отвлеклась, залезла под парту)
- Маша, сядь, пожалуйста, скажи, а что ты сегодня делала?
- играла;
- а еще что делала сегодня?
- букву учили.. гуляли;
- спасибо, ты можешь идти к ребятам.

Диалог воспитателя с Жорой:

- Жора, ты готов?
- да
- расскажи, чем ты любишь заниматься?

- я люблю играть в планшет
- какие у тебя любимые игрушки?
- догонялка.. и с автоматами стреляли..
- у тебя есть друзья
- (молчание, ребенок начинает заниматься своими делами, отворачивается)
- Жора, куда ты любишь ходить?
- а там куда пошли?
- это на обед дети пошли. Расскажи, куда ты любишь ходить?
- качаться на качелях
- здорово, что ты будешь делать вечером?
- (ребенок не отвечает на вопрос, встает и отпрашивается в туалет)

3. Ваня Л. (ЗПР) и Артем Г. (У/О), (6 лет)

• Методика: Составление диалога по ролям

Предварительная беседа о том, знают ли дети о данном мультфильме, выбор ролей (при этом, Артем не идет на контакт)

Ваня – «туки туки.. я пришел в гости, открывай.. закрыто»

(помощь Артему фразой: к тебе пришел Копатыч, открывай ему скорее двери)

Артем – «открываю» (смеется)

Ваня – «пойдешь со мной искать гусеницу, я много ходил.. видел»

Артем – «гусеницу!? мы с папой тоже на рыбалке видели, а там были другие люди.. я испугался и писал.. а потом домой приходили и ели.. еле-еле досмотрел»

(длительная пауза, после чего, Артем убегает, диалог прерывается)

• Методика: Рисование общей картины

Ваня – «Мне хочется повернуть листочек, можно?»

(Артем передразнивает слова Вани)

Ваня – «Тут будет ёлка.. и синий забор»

(Артем молча берет карандаши и начинает черкать на листе)

Ваня – «Что ты делаешь, убери.. дайте мне другой листочек»

(Уточняется: Артем, спроси у Вани, что он рисует)

Артем – «Что ты рисуешь?»

Ваня – «Весна, когда весной то нужно рисовать цветы и бабочек, а ты неправильно рисуешь»

• **Методика: Ответ на вопрос**

Диалог воспитателя с Ваней:

- Ваня, сядь со мной, сейчас поговорим немножко

- о чем?

- где ты живешь?

- Московская, дом 32

- а чем ты любишь заниматься?

- (ребенок молчит)

- Ваня, а игрушки у тебя любимые есть?

- щенячий патруль

- у тебя есть друзья?

- да

- что ты сегодня делал?

- покушал и пошли на улицу играть в мяч, а потом раздеваться..

сказали мало времени

- а почему ты раздевался?

- у нас был тихий час и все спали.. и я спал

- что ты будешь делать сегодня вечером?

- мультик буду смотреть.. и играть буду, и мама скажет завтра..

(рассказывает, куда пойдет с мамой)

Диалог воспитателя с Артемом:

Данный диалог состоялся после многократных попыток усадить ребенка рядом, Артем кричал и убегал

- как тебя зовут?

- Тема

- во что ты любишь играть?

- у тебя есть кошка.. я живу (неразборчивый адрес).. с папой ходили.. а там был страшный и зубы.. он делал так (показывает жесты).. а ты с нами не ходил (показывает пальцем в другого ребенка)

- Артем, что ты сегодня делал?

- кашу ели.. а еще есть каша? (ребенок прерывает диалог, убегает)

- нет, больше нет. Расскажи, что ты будешь делать вечером?

- бегать, папа придет за мной и я буду гулять.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Диагностический протокол обследования контрольного эксперимента:

1. Кирилл В. и Андрей К. (6 лет, ЗПР)

• Методика: Составление диалога по ролям

Предварительная беседа о мультфильме, распределение ролей.

Кирилл – «Я хочу быть Барашем»

Андрей – «А я буду Копатычем»

Кирилл – (изображает стук в дверь)

Андрей – «Кто в гости пришел?»

Кирилл – «Это я, Бараш,пусти меня скорее»

Андрей – «Заходи. У меня есть чай и булочки, а еще книжки и компьютер»

Кирилл – «Я буду пить чай, давай пойдем на улицу скорее Копатыч, играть в ляпки»

• Методика: Рисование общей картины

Андрей – «Давай сначала выберем карандаши»

Кирилл – «Я буду рисовать синим и желтым.. я начну рисовать небо»

Андрей – «Нет, давай ты будешь рисовать дом сбоку а я лужи нарисую» (задается вопрос – почему лужи? – «Андрей: - потому что на улице тает снег»

Кирилл – «Да! Весной распускаются цветочки и травка»

Андрей – «Нужно нарисовать еще яркое солнышко здесь.. ой, у меня сломался карандаш.. (ребенок убегает к воспитателю)»

• Методика: Ответь на вопрос

Диалог воспитателя с Кириллом:

- готов?

- ага;

- чем ты любишь заниматься?

- я люблю играть на компьютере;

- а что ты любишь еще делать?

- играть в конструктор;
- у тебя есть друзья Киря?
- да, у меня много друзей, живут в моем доме, мы ходим вместе гулять;
- а как зовут твоих родителей?
- Максим и Света;
- что ты сегодня делал?
- в садике?
- да?
- мы занимались, а потом у нас была физкультура.. я хочу в туалет, можно?

- ну хорошо, беги.

Диалог воспитателя с Андреем:

- иди сюда Андрей, сядь рядышком;
- мы будем заниматься?
- мы будем разговаривать с тобой, как тебя зовут?
- Андрюша;
- а у тебя есть любимые игрушки?
- у меня дома игрушки.. очень много.. я играю каждый вечер;
- а где ты живешь?
- я живу на 5 этаже в доме;
- Андрей, у тебя есть друзья?
- (ребенок начинает рассказывать про друзей в садике и в кружке)
- а как зовут твоих родителей?
- мама и папа;
- куда ты любишь ходить?
- гулять.. мы с папой ездим на работу к маме и я там играю на площадке;
- что ты будешь делать сегодня вечером?
- (ребенок отвлекается, теряет суть разговора)
- Андрей, сядь хорошо, скажи, чем ты будешь заниматься вечером?

- смотреть мультики
- хорошо, можешь идти играть.

4. Маша М. и Жора Н. (6 лет, ЗПР)

• Методика: Составление диалога по ролям

Предварительная беседа о мультфильме, выбор ролей.

Жора – «Мне хочется ежиком быть»

Маша – (Уточняется: а ты кем будешь?) – «Нюша»

Жора – «Нюша, открывай дверь»

Маша – «Ежик, привет. Будешь играть?»

Жора – «Да, давай будем рисовать?»

Маша – (отвлекается на детей в коридоре)

Жора – «Нюшааа, давай нарисуем с тобой что-нибудь»

Маша – «У нас нет карандашей, а давай.. давай в мячик»

Жора – «Да, хочу играть в мячик..»

Маша – «Уже поздно, я пошла к себе домой»

Жора – «Пока, Нюша, приходи в гости»

• Методика: Рисование общей картины

Маша – «А нужно рисовать на одном листочке?»

(повтор инструкции более кратко)

Жора – (ребенок молча начинает рисовать; – задается вопрос: - спроси у Маши, что она хочет нарисовать – ребенок повторяет вопрос, обращаясь к Маше)

Маша – «Я хочу нарисовать лошадку как на картине.. нам показывали сегодня.. там лошадка»

Жора – «А я нарисовал зеленую травку»

Маша – «Жорик, дай, пожалуйста, синий карандаш, я сделаю небо»

• Методика: Ответь на вопрос

Диалог воспитателя с Машей:

- где ты живешь Маша?

- я живу с бабушкой в доме.. у нас две комнаты;
- а чем ты любишь заниматься?
- ходить в танцевальный и на рисование;
- а любимые игрушки у тебя есть?
- динозаврики и мягкая игрушка мишка;
- у тебя есть друзья?
- (ребенка отвлекает шум других детей)
- куда ты любишь ходить?
- я хожу в садик утром и я люблю ехать на велосипеде когда тепло;
- Маша, скажи, а что ты сегодня делала?
- бабушка разбудила меня и мы пошли в садик;
- а еще что делала сегодня?
- мы учили песенку про хомячка..;
- спасибо, ты можешь идти к ребятам.

Диалог воспитателя с Жорой:

- Жора, ты готов?
- готов
- расскажи, чем ты любишь заниматься?
- я люблю играть в машинки;
- какие у тебя любимые игрушки?
- у меня дома есть пожарная машина.. и еще есть полицейская;
- у тебя есть друзья?
- мне нравится дружить с Мишей.. а почему дети пошли вниз?
- ты сейчас тоже пойдешь к ним, куда ты любишь ходить?
- а там куда пошли?
- дети пошли на прогулку. Расскажи, куда ты любишь ходить?
- я люблю ходить со своим младшим братом во дворе гулять;
- здорово, что ты будешь делать вечером?
- буду заниматься со своим младшим братом.

5. Ваня Л. (ЗПР) и Артем Г. (У/О), (6 лет)

- **Методика: Составление диалога по ролям**

Предварительная беседа о мультфильме, выбор ролей.

Ваня – «Я буду Крошем, тук тук»

Артем – «Кто там?»

Ваня – «Это я, Крош»

(помощь Артему в продолжении диалога)

Артем – «Заходи ко мне в гости.. давай поиграем.. а я сегодня играл в конструктор я сделал машинку»

(пауза, помощь Артему наводящими вопросами)

Ваня «Мне не нравится эта игра, можно я пойду к ребятам?»

- **Методика: Рисование общей картины**

Ваня – «Давай красивые домики нарисуем?»

Артем – «Я хочу нарисовать облачка» (берет карандаш, начинает рисовать)

Ваня – «А я потом нарисую солнышко тут на небе»

(Уточняется: Артем, спроси у Вани, что он рисует)

Артем – «Что ты рисуешь?»

Ваня – «Я рисую погоду.. когда снег растаял и появляются цветочки»

- **Методика: Ответь на вопрос**

Диалог воспитателя с Ваней:

- Ваня, мы сейчас поговорим немножко;

- хорошо?

- где ты живешь?

- улица Московская, дом 32

- а чем ты любишь заниматься?

- (ребенок молчит)

- Ваня, а игрушки у тебя любимые есть?

- да

- у тебя есть друзья?

- да, у меня есть друг Дима, мы с ним вместе ходим в кружок;

- что ты сегодня делал?
- мы занимались, потом легли спать;
- что ты будешь делать сегодня вечером?
- (рассказывает, куда ходил с мамой вчера после садика)

Диалог воспитателя с Артемом:

Данный диалог состоялся после многократных попыток усадить ребенка рядом.

- как тебя зовут?
- Тема
- во что ты любишь играть?
- я играю в машинки дома с папой (рассказывает про машинки)
- Артем, что ты сегодня делал?
- (ребенок прерывает диалог, убегает)
- расскажи, что ты будешь делать вечером?
- мы пойдем сегодня в кино с папой на мультик.

1. Сюжетно-ролевая игра «Билет на поезд»

Цель: совершенствовать диалогическую речь

Задачи:

- Развивать у детей интерес к сюжетно- ролевой игре,
- Помочь создать игровую обстановку,
- Развивать речь, обогащать словарный запас, закреплять звукопроизношение,
- Закреплять, ранее полученные знания,
- Формировать у детей умение использовать предметы- заместители, разнообразно действовать с ними,
- Воспитывать дружеские взаимоотношения, взаимовыручку и помощь друг другу в игре.

Ход занятия:

Педагог предлагает детям по считалке выбрать машиниста:

Рельсы, рельсы,

Шпалы, шпалы,

Паровозик- тук-тук-тук,

Слышен звонкий перестук.

Вот -под буквочкой звезда,

Там проходят поезда!

Если поезд не пройдет,

Машинист с ума сойдет!

Роль кондуктора в младшей группе берет на себя, а в старшей можно так же выбрать ребенка на эту роль.

Кондуктор: Здравствуйте, уважаемые пассажиры!

Наш поезд отправляется до станции «Игровая». Просьба занять свои места. (дети становятся парами друг за другом)

Кондуктор раздает билеты с номерами вагончиков:

-Первый вагончик.

-Второй вагончик.

-Третий вагончик и т. д.

Вагончики на колесах,

Колеса на рельсах,

А машинист за рулем!

Счастливого пути!

Педагог: - Ребята, давайте, поможем, машинисту завести наш **поезд**, колеса закрутились, поехали по рельсам (дети выполняют круговые движения руками).

Дети: - Загудел паровоз

И вагончики повез:

Чох-чих-чу-у-у,

Я далеко укачу-у-у.

Педагог: - А чтоб было ехать веселее, песню запевай дружнее!

Дети: «Мы едем, едем, едем в далекие края...» или «Паровоз по рельсам мчится...» (по выбору детей).

Педагог предлагает машинисту «нажать на тормоза» и сделать остановку и спрашивает:

- Ребята, посмотрите вокруг, какие деревья здесь растут?

Дети: - Елки! Ели! (можно провести беседу-наблюдение о елке)

Педагог: -Значит, как называется эта станция?

Дети: - Еловая!

Далее можно сделать несколько остановок, предложить назвать детям станции по деревьям или по другим объектам, находящимся на территории детского сада. Например, у нас это могут быть станции Березовая, Сказочная,

Тополиная, Цветочная, дети, наблюдая, сами предлагают свои названия. Если случается «авария» - «вагончики съезжают с рельсов», «вагончики отцепляются» -тоже делаем остановку, чтобы «починить **поезд**».

Педагог: - Ребята, а посмотрите в окошко, не наша ли это станция приближается?

Мы ехали так дружно и весело,
Мы ехали по станциям,
И, наконец, доехали до станции
«Игровой»

2. Дидактическая игра «Правда или ложь»

Цели. Развивать внимание к речевым сообщениям и умение толерантно относиться к ошибочным суждениям, доброжелательно их исправлять; выражать согласие в ответ на верные сообщения.

Ход игры

Педагог: «Я буду сообщать вам о чем-то. Если вы заметите ошибку в моих рассуждениях, исправьте ее и объясните, почему вы так считаете. А если вы согласны с моим утверждением, то скажите так: «Да, вы правы, Е.В.» или «Я согласен с вами, Е.В.».

Примеры суждений:

3. Карлсон жил в маленьком домике у леса.
4. Пятница идет после среды.
5. Буратино — один из жителей цветочного городка.
6. Мыть руки вредно для здоровья.
7. Если слушаться взрослых, то ничего интересного не будет.
8. Если на деревьях есть листья, то это лето.

3. Сюжетно-ролевая игра «Путешествие в страну добрых дел».

Цели:

1. Продолжать формировать у детей положительные моральные качества.

2. Развивать способность оценивать своё отношение к позитивным и негативным поступкам.
3. Помочь детям наладить взаимодействие в совместных играх, раскрыть содержание, связь и соотношение разыгрываемых ролей.
4. Использовать игру для улучшения жизни детей в коллективе сверстников.
5. Воспитывать чувство доброты, отзывчивости, сопереживания умение и желание использовать «волшебные» слова и хорошие поступки в жизни.

Предметно-игровая среда: макет автобуса, руль.

А) Атрибуты для игры «в магазин»:

сумки, кошельки, деньги, заменители денег, касса.

Б) Атрибуты для игры «кафе»: муляжи фруктов, заместители: бумажные стаканчики (мороженое) и т. д.

В) Атрибуты для игры в «больницу»: фонендоскоп, аптечка, набор для игры в больницу.

Г) Атрибуты для игры «парикмахерская»: набор расчесок, плойки, фен.

Д) Коробка с землёй для посадки лука-репка, фартуки, лейка.

Ход занятия.

Дети вместе с педагогом сидят на стульчиках.

Педагог:

-Ребята, когда я была маленькой, такой, как вы. Я любила играть в разные игры. У меня было много друзей, потому, что я была доброй, весёлой девочкой. И всем хотелось со мной играть.

Верю, что все вы добрые, отзывчивые, в ваших сердцах нет места грусти, скуки и злости.

Улыбнитесь доброй улыбкой друг другу, пожмите друг другу руки, ведь вам сейчас предстоит долгий путь в страну «Добрых дел и хороших поступков»

На чём туда можно отправиться?

Верно! На автобусе. Давайте решим, кто будет водителем.

Водитель профессия ответственная. Он отвечает за жизнь и здоровье пассажиров.

(выбираем водителя)

Кто желает быть кондуктором?

(по желанию детей, выбираем кондуктора)

Ребята, в какие игры вы хотели бы поиграть?

(если дети затрудняются, помочь, нацелить на игру)

Кто будет «врачом»?

(выбираем с помощью считалки)

Для игры «в магазин» кого нам нужно выбрать?

(выбираем «продавца»)

А кто может сделать красивую причёску?

(выбираем парикмахера с помощью «волшебной палочки «)

Где можно попить сок, съесть вкусное мороженое, полакомиться фруктами? (в кафе)

Обслужит нас сегодня официант по имени....

Вот мы и решили все проблемы. Но не забудьте, что наша страна называется «Добрых дел и хороших поступков»

Шофёр:

(обращается к пассажирам) (объявляет остановки)

а) остановка ПОЛИКЛИНИКА! из автобуса выходят «врач» «больные»

б) остановка МАГАЗИН выходят «продавец и покупатели»

в) остановка ПАРИКМАХЕРСКАЯ выходят «парикмахер и клиенты»

г) остановка КАФЕ выходит официант.

Дети играют в игровых уголках.

Обратить внимание на играющих в «кафе»

Педагог создаёт игровую ситуацию: на платье девочки пролили сок.

Как можно выйти из такой ситуации?

Пятно уничтожили содой и мылом.

Впредь будь осторожнее. «Ты не сердись и снова к столу гостевому садись»

Педагог:

Как вам дети кажется, хорошо ли мы сегодня играли?

Не обидели ли кого?

Кому из вас грустно, плохо?

(никому)

Посмотрите какие вы все весёлые глазки блестят,
ведь не даром нас в саду каждый день угощают салатами и соком.

Вот и подошло к концу наше путешествие в страну

«Добрых дел и хороших поступков»

Что вы сегодня делали хорошего, как и в какие игры хотели бы поиграть?

Вспомнили пословицу - мудрую, народную:

А ТЕПЕРЬ ЗА ДЕЛО ДРУЖНО- УБИРАТЬ ИГРУШКИ НУЖНО.

СДЕЛАЛ ДЕЛО- ГУЛЯЙ СМЕЛО.

4. Дидактическая игра «да и нет».

Цели. Знакомство с вопросом как формой получения информации, знаний; активизация речевой поисковой активности.

Материал. Семь-восемь предметов различного назначения — игрушки, предметы быта, овощи, одежда.

Ход игры:

Предметы раскладываются на столе.

Педагог говорит: «Посоветуйтесь друг с другом и загадайте какой-нибудь предмет, но мне не говорите. А потом я буду задавать разные вопросы, чтобы угадать, какой предмет вы загадали, а вы можете отвечать только «да» или «нет». Все поняли?».

Детям дается время для обдумывания. Затем воспитатель начинает задавать вопросы.

- Этот предмет нужен в хозяйстве? - Его едят?

- Его надевают на тело?

- Он лежит посередине стола? Он лежит рядом с ...? - Он круглый? Он коричневый? И т.п.

Нужно придерживаться определенной логики: от назначения предмета - к его расположению — к выяснению внешних признаков, лишь затем назвать отгадку.

«А теперь поменяемся ролями. Я загадаю один из предметов, а вы будете задавать вопросы».

5. Сюжетно-ролевая игра «Чайная»

Цель – формировать связную речь, грамматический строй речи, умение делать простые умозаключения, высказываться полными, развёрнутыми предложениями, сочетать существительные с глаголами и прилагательными.

Педагог: - Дети, попробуйте отгадать загадки, которые я вам сейчас загадаю.

Среди ложек я полковник.

И зовут меня... Половник!

Суп, салат, пюре, котлеты

Подают всегда в ...

Дети: Тарелке.

Педагог: А на чай и простоквашу

Подставляй, дружок, ...

Дети: Чашку.

Педагог: На плите - кастрюль начальник.

Толстый, длинноносый...

Дети: Чайник.

Педагог: Я на кухне самый важный,

Потому что есть свисток.

Нагревал я не однажды

Для заварки кипятков.

Дети: Чайник.

Педагог: По моей тарелке лодочка плывёт.

Лодочку с едою отправляю в рот.

Дети: Ложка.

2. Беседа о профессиях в кафе.

Педагог: - Сегодня я вам предлагаю поиграть в игру «Кафе «Чайная»».

- Давайте вспомним, кто же работает в кафе?

Дети: Администратор, официант, кассир, повар, кулинар, охранник, уборщица.

Педагог: - А что должен делать повар в кафе?

Дети: Готовить еду, варить, жарить.

Педагог: - А за что отвечает администратор?

Дети: Он отвечает за кафе.

Педагог: - Какие обязанности у официанта?

Дети: Принести заказ, еду, напитки.

Педагог: - Чем занимается уборщица?

Дети: Моет полы, собирает мусор.

3. Распределение ролей.

Педагог: - А еще могут в кафе работать организаторы праздников, которые развлекают детей, играют с ними, устраивают различные конкурсы.

Ну что, пора нам отправляться в кафе, которые будет называться «Чайная». Давайте с вами определим, кто кем будет в нашем кафе. Нам надо распределить роли. В первый раз я тоже с вами поиграю и возьму себе роль администратора кафе. Это человек, который встречает посетителей, усаживает за столики и наблюдает за тем, чтоб им было уютно и хорошо. Еще нам нужны два официанта. Выбирайте нужные атрибуты и начинаем игру.

Роли выбраны, не забывайте, что самое главное, вести себя культурно и вежливо.

А вы знаете, как надо себя вести за столом?

Дети: - В гостях и дома за обедом

Говорить нельзя с соседом

Не нужно чавкать и сопеть,

А также головой вертеть,

Есть спокойно, аккуратно

Будет всем вокруг приятно

Педагог: - А как следует себя вести в кафе?

Дети: вежливо, есть спокойно, аккуратно.

Педагог: - Молодцы, вы знаете, как надо себя вести и за столом и в общественных местах.

Диалог администратора и посетителей.

Дети: (Посетитель) Здравствуйте!

Администратор: Добрый день, проходите, пожалуйста, добро пожаловать в кафе «Чайная». Усаживайтесь по удобней. К вам сейчас подойдет наш официант.

(Посетители усаживаются. Важно, чтобы мальчик пропускал девочку вперед, пододвигал стул и т. д.).

Посетители: - Спасибо (мальчики сажают девочек за стол).

Диалог официанта и посетителей:

Официант: Добрый день, меню, пожалуйста.

Посетитель: Здравствуйте! Добрый день!

Официант: Что будете заказывать? (Подает меню). У нас есть очень вкусный чай «Крепкие традиции» и очень вкусные пирожные.

Посетитель: Чай «Крепкие традиции» и пирожное.

Официант: Отдыхайте, ваш заказ будет скоро готов.

(Далее дети играют по собственному замыслу: официант принимает заказ, передает повару и т.д.).

(Повар заваривает чай. Наливает чай в чашку. Официант ставит все заказанное на поднос, аккуратно подает посетителю, красиво расставляет на столе).

Официант: Приятного аппетита!

Посетитель: Большое спасибо. (Посетители едят, пьют чай, между собой общаются. Официант в это время подсчитывает сумму заказа)

Посетитель: Пожалуйста посчитайте нам.

Официант: С вас 5 рублей за чай, 10 рублей за пирожное.

Посетитель: Спасибо, все было вкусно.

Официант: Приходите к нам еще.

Подходит Администратор.

Администратор: Вам у нас понравилось?

Посетитель: Да все было замечательно.

Администратор: Приходите к нам еще, вы попробуете разные сорта чая, получите заряд бодрости и удовольствие от общения с друзьями!

Приводите своих друзей.

Посетитель: До свидания!

Администратор: До свидания!

6. Дидактическая игра «Выдумка»

Цели. Учить детей доброжелательно реагировать на нереальные (ложные) сообщения и тактично их исправлять; развивать доказательную речь; воспитывать культуру диалога: не перебивать друг друга, не выкрикивать с места.

Ход игры

Дети по очереди рассказывают какие-либо небылицы. Игрок, заметивший небылицу, должен доказать, почему так не бывает.

- Вначале несколько небылиц разыгрывает педагог.

- Летним солнечным днем мы вышли с ребятами на прогулку.

Сделали из снега горку и стали с нее кататься.

- Наступила весна, все птицы улетели, без них стало грустно.

• У Вити день рождения. Он принес в детский сад угощение: сладкие лимоны, соленые конфеты, горькое печенье.

Примечание. Вначале в рассказы включается одна небылица, при повторном проведении игры их количество увеличивают.

7. Сюжетно-ролевая игра «Хлеб-соль»

Цели - Формировать умение договариваться, планировать, обсуждать действия всех играющих; Воспитывать инициативу, организаторские способности, подводить к самостоятельному созданию игровых замыслов.

Педагог. Дети, для того чтобы испечь пирог, сначала нужно приготовить тесто, выложить пирог на листик и поставить его в духовку для выпекания.

Чтобы приготовить тесто, нужно взять миску, разбить яйцо, положить сахар и размешать. Затем насыпать муку, налить молоко и хорошо перемешать. Берём тесто, готовим пирог, украшаем его клубничкой и ставим листик в духовку для выпекания. Включаем духовку и ждём.

(Дети готовят тесто для пирога, выкладывают на листик, украшают клубничкой и ставят в духовку для выпекания. (Воспитатель наблюдает, помогает, задаёт вопросы, побуждает к общению друг с другом по ходу игры).

Педагог. Дети, вы обратили внимание, у куклы Тани есть собачка и кошечка. Они, наверное, голодные, их нужно покормить.

Дети наливают кошечке молочко, собачке дают косточку, общаются с ними.

Педагог. Дети, посмотрите пирог, он, наверное, уже готов. Пирог из духовки нужно вынимать прихваткой, листик горячий и можно обжечь руки. Об этом нужно помнить всегда.

Дети прихваткой (салфеткой) вынимают листик из духовки. Смотрят, какой пирог получился красивый, ароматный.

8. Дидактическая игра «Отгадай-ка»

Дидактическая задача: учить детей воспринимать сообщения и высказывать в ответ свое мнение.

Игровая задача: угадать о каком сказочном герое говорит ведущий

Ход игры

Выбирается ведущий. Его задача – представить себя в роли сказочного персонажа и назвать свои характерные черты (или черту). Остальные дети отгадывают.

Например:

- Я очень маленького роста, - сообщает ведущий игрок.
- Ты – Дюймовочка? – предполагает кто-либо из детей.
- Нет. Я не девочка, а мальчик.
- Тогда, наверное, ты Мальчик-с-пальчик.
- Нет. У меня нет братьев, а есть друзья, с которыми я живу.
- Я думаю, что ты – Жихарка.
- Правильно.

Угадавший ребенок становится ведущим.

9. Сюжетно-ролевая игра «Лечим зверят»

Разнообразить ролевое участие детей в игре. Учить выполнять соответствующие игровые действия. Способствовать обогащению сюжета детских игр.

Воспитывать навыки диалогической речи; обогащать представление детей о профессии врача.

Вызвать интерес к совместной игре с взрослыми и сверстниками.

Вьется тропка в темной чаще

Под листвою шелестящей

Скрыт от взора человека

Домик с вывеской «Больница».

Заболеет зверь иль птица,

Он сюда скорее мчится.

Мы с вами будем играть в «Лесную больницу». Доктором сегодня буду я. Мне нужны помощники: Окулистом будет Андрей, он будет проверять зрение у больных, медицинской сестрой в прививочном кабинете Тома, врачом в лаборатории будет Маша, в регистратуре – Арина, она будет

выдавать медицинские карты. А остальные ребята будут нашими больными зверями лесными.

Открыта больница для птиц и зверей. Идите лечиться в нее поскорей! Проходим, в регистратуру, берем карточку и идем к доктору на прием. Чтобы не толкаться, не мешать другу можно присесть на стульчики, подождать своей очереди. Примем и осмотрим всех.

Пес: Здравствуйте, доктор! Я подвернул лапу.

Доктор: Здравствуйте. Давайте посмотрим, что у вас с лапой. Какая царапина большая, смажем её йодом, обработаем все хорошо вот так. Сейчас пройдите в прививочный кабинет вам сделают обезболивающие лекарство. Выздоровливайте. До свидания.

Ежик. Здравствуйте, доктор.

Доктор. Здравствуйте, что вас беспокоит. Лапку занозил. Какая заноза большая, сейчас мы ее вынем, потерпите немного. Ну, вот и все. Пройдите в лабораторию сдайте общий анализ крови. Затем в прививочный кабинет загляните на прививку.

Филин. Здравствуйте, доктор.

Доктор: здравствуй, филин, друг ушастый! Расскажи мне, что с тобой? Днем и ночью кашель частый нарушает твой покой? Нужно делать полоскание, пить ромашковый настой. Пройди в лабораторию сдай анализ крови.

Все звери (белка, лиса, мышка, волк, заяц) проходят осмотр, сдают анализы, делают прививки, осматривают врачом окулистом. Потом дети меняются ролями.

Педагог. Молодцы, ребята, интересная игра у нас с вами получилась. Ульяна правильно брала кровь у больных, со всеми здоровалась, добрая, внимательная. Умница. Тома внимательная медсестра, хорошо колола уколы, Андрей был замечательным доктором. Звери вежливыми, терпеливыми, не капризничали. Молодцы.

10. Дидактическая игра «Сходства и отличия».

Цели. Учить детей терпимо относиться к мнению или суждению собеседников, аргументировано доказывать свою точку зрения.

Материал. Предметные картинки с изображением различных животных, растений, предметов.

Ход игры:

Играют две команды (или два ребенка). Воспитатель помещает на мольберт 2 картинки. Одна команда высказывает мнение о том, что изображенные объекты непохожи, и называет отличающие их признаки. Другая команда доказывает, что объекты похожи.

Примерные пары: собака и пчела; курица и рыбка; аквариум и улей; скамейка и кресло; ромашка и календула; дерево и цветок и т.п.

Собака и пчела непохожи: собака большая, а пчела маленькая.

Они похожи, так как они обе живые (животные).

Они непохожи: собака – зверь, а пчела — насекомое.

А мы думаем, что они похожи. И собака приносит пользу человеку и пчела.

Они выглядят по-разному.

И пчела, и собака могут укусить и т.д.

Обсуждение каждой пары — отдельный раунд. В раунде побеждает тот, за кем осталось последнее слово.